

Rektors tilrettelegging for læreres læring

Hvordan tilrettelegger rektorer for læring og utvikling, og hvordan kan dette sees i lys av teori om organisasjonslæring?

Anne Tove Strande



Masteroppgave
Masterprogrammet i Utdanningsledelse

INSTITUTT FOR LÆRERUTDANNING OG SKOLEFORSKNING
UNIVERSITETET I OSLO
Våren 2011

Forord

Skole har alltid interessert meg. Kanskje er det fordi jeg som ganske ung faktisk kan huske hvordan skolen ga meg forståelse for ting rundt meg, en følelse av ”det har jeg ikke tenkt på før” eller ”det visste jeg ikke”. Alle fortjener å kjenne den gode følelsen det er å se sammenhenger og få en forståelse både av seg selv og av omverdenen, uansett hvem vi har som foreldre eller hvor vi bor. Derfor mener jeg at en god fellesskole er en menneskerett, og at det er min plikt som lærer å gjøre det beste jeg kan for at mine elever skal glede seg over kunnskap og forståelse.

Moren min har alltid sagt at ”du lærer i den skolen du går”. Et slikt utsagn får en til å tenke på hvilken betydning skolen har. I et mindre hverdagslig språk betyr det at læring er situert. Men fordi vi ikke alltid kan velge hvilken ”skole” vi går i, er en god institusjonalisert fellesskole etter min mening noe av det viktigste samfunnet kan gi oss. Skolen er kanskje den viktigste arenaen for å kunne være en motvekt mot reproduksjon av sosiale ulikheter. Derfor har også oppgavens problemstilling en spesiell betydning for meg. En kvalitativ god skole er viktig og derfor har jeg ønsket å få en bedre forståelse av skolen som organisasjon. Kunnskap og innsikt er dessuten ikke tungt å bære, og kan gi både arbeid og livet mening utover hverdagen, som ofte innhenter oss med trivielle spørsmål som ”hva skal vi ha til middag i dag?”. Hvis tilværelsen bare blir slike spørsmål, kan den fort føles lite meningsfull.

Dette studiet har derfor for egen del tjent flere formål. For det første har jeg lært mye sammen med medstudenter og lærere ved ILS som har satt i gang refleksjon og på nytt gitt meg den gode følelsen av å lære. Studiet har vært velorganisert og gjennomtenkt med mange flotte og interessante forelesninger og diskusjoner. For det andre har jeg hatt praktisk nytte av det jeg har lært ved å få nye perspektiver på egen praksis som lærer. Ikke fordi studiet har gitt ”oppskrifter”, men fordi refleksjoner rundt læringsprosesser har gitt nye ideer eller modifisert noen gamle. Forhåpentligvis kommer dette både elever og kolleger til gode. For det tredje er det luksus i seg selv å kunne bruke tid til refleksjon. I ”Etikk for pedagogisk profesjonalitet” henviser Erling Lars Dale til Sokrates som skal ha sagt at et utforsket liv ikke er verdt å leve. Poenget er at det å unnlate å reflektere over hvordan en lever, er å unnlate å erkjenne sin egen status som moralsk subjekt. Refleksjon er slik sett en slags moralsk plikt, men også en plikt som bidrar til å gi innsikt og forståelse, som igjen gjør hverdagen mer meningsfull.

Samtidig kan det ikke nektes for at studiet til tider har vært hardt arbeid og det har blitt lite fritid og mange sene nattetimer. Både venner og kolleger har lurt litt på hvordan det egentlig går med meg. Ved siden av full jobb, hadde det ikke vært mulig å gjennomføre studiet hvis ikke rektor og avdelingsleder ved Sandefjord videregående skole både hadde vist interesse for studiet, og samtidig lagt til rette for deltakelse ved samlinger og bruk av fellestiden på skolen.

Denne masteroppgaven er et individuelt arbeid. I tillegg til mye lesing, har det derfor medført mange ”indre dialoger” i både tide og kanskje også utide? Dette har resultert i gule ”post-it” lapper overalt, på nattbordet, på kjøkkenet, i bøker og i forelesningsnotater. Jeg har vært så heldig å ha hatt Professor Jorunn Møller som veileder. Det har justert den ”indre dialogen” og læringskurven har vært veldig bratt! Samtidig har jeg hele tiden hatt en god følelse, fordi hun har evnet å gi meg tro på egne muligheter, har en imponerende oversikt over fagfeltet, hjulpet meg til å ”heve blikket” og stilt forløsende spørsmål. Min største ambisjon er at jeg kan klare noe lignende i forhold til egne elever!

Sandefjord, 15. mai 2011

Anne Tove Strande

Innhold

FORORD	2
INNHold	4
1. INNLEDNING	7
2. FORMÅL OG PROBLEMSTILLING.....	9
2.1 FORMÅL	9
2.2 PROBLEMSTILLING	10
2.3 OPPGAVENS STRUKTUR	10
3. TEORETISKE PERSPEKTIVER.....	12
3.1 OM STYRING AV SKOLEN.....	13
3.1.1 Organisasjoner som "løst koblede systemer"	13
3.1.2 Mål- og resultatstyring i skolen.....	15
3.1.3 Oppsummering	17
3.2 LÆRERES LÆRING	18
3.2.1 Elevens læringsresultater som kilde til læring.....	18
3.2.2 Kunnskapsløftet som myndiggjøring av profesjonen	19
3.2.3 Oppsummering	23
3.3 OPPSUMMERING AV TEORETISKE PERSPEKTIVER SOM LIGGER TIL GRUNN FOR ANALYSEN ...	24
4. METODE	26
4.1 ANALYSE AV TO STYRINGSdokumenter	26
4.1.1 Begrunnelse for valg av styringsdokumenter.....	26
4.1.2 Diskursanalytisk teori og metode	26
4.1.3 Avgrensning av analysen.....	27
4.1.4 Analysestrategi	27
4.1.5 Analysens troverdighet og gyldighet.....	29

4.2	DATAINNSAMLING PÅ FIRE VIDEREGÅENDE SKOLER	30
4.2.1	<i>Avgrensning og analyse av intervjuene</i>	<i>30</i>
4.2.2	<i>Analysens troverdighet og gyldighet.....</i>	<i>31</i>
5.	NASJONALE FORVENTNINGER TIL SKOLELEDELSE.....	33
5.1	KORT INTRODUKSJON TIL TO STORTINGSMELDINGER	33
5.2	STORTINGSMELDING NR. 31 KVALITET I SKOLEN (2007-2008)	34
5.2.1	<i>Profesjonsfellesskap</i>	<i>35</i>
5.2.2	<i>Sentralisert og desentralisert styring.....</i>	<i>36</i>
5.2.3	<i>Individuell og kollektiv læring</i>	<i>37</i>
5.2.4	<i>Kollektiv læring i et praksisfellesskap</i>	<i>39</i>
5.2.5	<i>Et praksiseksempel på kollektiv læring.....</i>	<i>40</i>
5.2.6	<i>Kollektiv ansvarliggjøring</i>	<i>41</i>
5.2.7	<i>Kollektiv ansvarliggjøring og skolens kultur.....</i>	<i>42</i>
5.2.8	<i>Kunnskapsbasert profesjonsfellesskap</i>	<i>43</i>
5.2.9	<i>Oppsummering</i>	<i>44</i>
5.3	MELD. ST. 19 TID TIL LÆRING (2009-2010)	46
5.3.1	<i>Meldingens form.....</i>	<i>47</i>
5.3.2	<i>Profesjonsfellesskap i Melding nr. 19.....</i>	<i>47</i>
5.3.3	<i>Pedagogisk ledelse i Melding nr. 19.....</i>	<i>52</i>
5.3.4	<i>God møtestruktur en forutsetning for læreres læring</i>	<i>54</i>
5.3.5	<i>Melding nr. 19 og arenaen for læreres læring.</i>	<i>56</i>
5.4	OPPSUMMERING AV BEGGE MELDINGENE.....	57
6.	INTERVJU MED 4 REKTORER.....	60
6.1	SENTRALISERT VERSUS DESENTRALISERT STYRING	61

6.2	RESULTATSTYRING VERSUS REGELSTYRING	63
6.3	PROFESJONSLÆRING	65
6.3.1	<i>Læring i nettverk</i>	65
6.3.2	<i>Læring på arbeidsplassen</i>	66
6.4	OPPSUMMERING	68
7.	KONKLUSJON OG IMPLIKASJONER FOR LEDELSE	70
	LITTERATURLISTE	74
	VEDLEGG	78
I.	RELASJONEN MELLOM FIRE-PROSJEKTET OG EGEN MASTEROPPGAVE	78
II.	INTERVJUGUIDE FOR SKOLENIVÅET VÅREN 2010	80
	ETTERORD	84

1. Innledning

Kunnskapsløftet representerer et styringsregime hvor vekten er på mål- og resultatstyring. Dette betyr at styring av skolen er relatert til resultater, og innebærer stor grad av desentralisering og ansvarliggjøring av det lokale ledelsesnivået og den enkelte skoleleder. Det er opptil det lokale ledelsesnivået å finne måter å nå målene for opplæringen og oppnå resultater (Møller, Prøitz & Aasen, 2009). Dette er et styringsregime som gjør handlingsrommet for ledere i skolen større samtidig som skoleeier og rektor må stå til ansvar for resultatene. Innføringen av et nasjonalt system for kvalitetsvurdering- og utvikling og nettstedet Skoleporten, som gjør resultatene tilgjengelige, representerer nye styringsverktøy i norsk skole. Skolen skal stå til ansvar for elevenes resultater. Tradisjonelt har dårlige elevresultater vært forklart med utenforliggende årsaker som skolen selv ikke er herre over, slik som sosial bakgrunn eller elevens manglende talent eller evner. Dale (2008) hevder at skolen har vært preget av ”desillusjonert ettergivenhet”. Videregående skole har i tillegg frem til Reform 94 vært en seleksjonsskole, men fra og med 1994 har alle ifølge loven rett til videregående opplæring.

For videregående opplæring representerer Kunnskapsløftet en ny situasjon med nye krav til skolen og dermed til ledelse av skolen. I sentrale styringsdokumenter understrekes det at for å møte disse nye utfordringene og oppfylle skolens mandat, må skolen utvikle seg til ”lærende organisasjoner” (Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) Kultur for læring). Det er altså ikke bare elevene som skal lære, men lærerne skal også lære under utøvelse av profesjonen for å kunne takle skolens komplekse og skiftende utfordringer og det å skulle stå til ansvar for resultater. Rektors rolle som faglig pedagogisk leder er dermed gjort enda tydeligere. Det er ikke nok å være administrativ leder. Som følge av ansvarliggjøringen for resultater er trykket for rektor som faglig pedagogisk leder styrket. Meldingen beskriver rektors rolle som faglig pedagogisk leder når det står at rektor skal bidra til ”at lærerne utvikler og forbedrer sin praksis” (ibid: 29). Formelt har rektor i lang tid hatt det pedagogiske ansvaret, men reelt sett har de administrative oppgavene vært helt dominerende i videregående skole. Det har også tradisjonelt vært en ”skjult kontrakt” (Møller 2000) mellom lærer og ledelse om ikke å blande seg inn i hverandres praksis, og lærerrollen har vært preget av det Berg (2000) kaller ”individuell profesjonalitet”.

I en analyse av ledelsesdiskursen i de to styringsdokumentene Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) Kultur for læring og NOU 2003:16 *I første rekke* finner Valle (2006) at det i tekstene settes opp en dikotomi mellom begrepene ”tydelig” og ”føyelig” ledelse for å understreke hva som representerer ”det nye”. Ifølge Valles analyse, etterspør styringsnivået ”tydelig” ledelse i motsetning til ”føyelig”. ”Føyelig ledelse” beskrives nettopp som den tradisjonelle ledelseskultur hvor det hersker en ”skjult kontrakt” og som i meldingen eksplisitt blir beskrevet som feilslått fordi det bygger opp under en ettergivende kultur.

Kunnskapløftet må derfor kunne sies å utfordre en tradisjonell lederrolle og kanskje særskilt i videregående skole hvor læreres sterke faglige forankring har gjort at ledere har blitt vurdert til ikke å ha nok fagkompetanse til å kunne mene noe om lærernes undervisning (Møller, 2000). Når rektor er ansvarlig for at ”lærerne utvikler og forbedrer sin praksis”, slik det står i St.meld. nr. 30 (2003-2004), innebærer det at rektorene nettopp må heve en ”skjult kontrakt” og involvere seg i lærernes praksis.

2. Formål og problemstilling

2.1 Formål

Målet med oppgaven er å undersøke hvordan rektorer i videregående skole tilrettelegger for læring og utvikling og i hvilken grad de tiltakene som er iverksatt, kan bidra til at skolen utvikler seg som en lærende organisasjon. Disse spørsmålene sees i lys av teori om organisasjonslæring og nasjonale forventninger til skoleledere. Problemstillingen er deskriptiv og forankret i et hermeneutisk design som søker å forstå hvordan skoleledere organiserer læring på arbeidsplassen.

ProLearn prosjektet¹ (Jensen, 2008) avdekket manglende støttestrukturer for profesjonslæring for relativt nyutdannede lærere i barneskolen og TALIS-undersøkelsen² (OECD, 2009) kan vise til lignende funn i ungdomsskolen. Erfaring fra egen praksis ved en videregående skole sammenfaller med funn gjort i ProLearn prosjektet og TALIS-undersøkelsen. Derfor har jeg en antagelse om at funnene kan være relevante også for videregående skole.

Ifølge FIRE-prosjektet³ (Møller, Prøitz & Aasen, 2009 og Ottesen & Møller, 2010) forutsetter Kunnskapsløftet en type faglig samarbeid som hittil ikke har vært vanlig i skolen. Dette gjenspeiler nettopp behovet for profesjonslæring som kan utvikle og forbedre læreres praksis.

De statlige forventningene til skolelederrollen presenteres bl.a. i stortingsmeldinger, og i denne oppgaven er det også av interesse å drøfte rektorenes forståelse av egen lederrolle i lys av statlige forventninger. Jeg har valgt å rette søkelyset mot to stortingsmeldinger som eksemplifiserer statlige forventninger i denne sammenhengen. Stort. meld. nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen* omhandler hvordan kvaliteten i skolen kan forbedres, bl.a. gjennom forvaltning og utvikling av lærernes kompetanse. Meld. St.19 (2009-2010) *Tid til læring*

¹ ProLearn prosjektet: "Profesjonslæring i endring" er et prosjekt som gjennom empiriske studier har som mål å videreutvikle den teoretiske forståelsen av profesjonslæring. Prosjektet har fokusert på sykepleiere, allmennlærere, revisorer og dataingeniører.

² Teaching and Learning International Survey (TALIS). Norge deltok sammen med 23 andre land i undersøkelsen som ga svar på forhold omkring undervisning og læring, bl.a. faglig og yrkesmessig utvikling.

³ Forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle i implementeringen av Kunnskapsløftet (FIRE).

fremmer tiltak som kan avbyråkratisere skolen og sikre at tidsbruken er rettet mot undervisning og læring.

2.2 Problemstilling

Problemstillingen er hvordan rektorer tilrettelegger for læring og utvikling, og hvordan dette kan sees i lys av teori om organisasjonslæring. For å besvare den overordnede problemstillingen reises følgende forskningsspørsmål:

1. Hvordan framstilles skoleledelse som skal tilrettelegge for læreres læring i to sentrale styringsdokumenter: Stort. meld. nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen* og Meld. St. 19 (2009-2010) *Tid til læring*?
2. Hvilke tiltak iverksetter rektorer for å følge opp styringsdokumentenes forventninger til ledelse av læreres læring?
3. Hvordan kan de tiltakene som er iverksatt, forstås i lys av perspektiver på skolen som en lærende organisasjon.

For å forsøke å besvare spørsmålene, tar jeg utgangspunkt i teoretiske perspektiver på utdanningsinstitusjoner som organisasjoner og nasjonale forventninger til skoleledelse slik disse er uttrykt i styringsdokumentene. I tillegg har jeg som referanseramme FIRE-prosjektet som er en evaluering av implementeringen av Kunnskapsløftet på oppdrag av Kunnskapsdepartementet (Sandberg & Aasen 2008; Møller et al. 2009; Ottesen & Møller 2010).

Kompetanseheving i form av videre- og etterutdanning er ikke tema i problemstillingen. Oppgaven er avgrenset til en analyse av fire rektors måter å tilrettelegge og organisere for kollektiv læring og praksisfellesskap, slik dette fremkommer i intervjuene. Et sosiokulturelt perspektiv på læring ligger til grunn, hvor læring i et profesjonsfellesskap er sentralt og hvor fokuset ikke bare er individuell læring, men kollektiv læring.

2.3 Oppgavens struktur

I kapittel 3 har jeg redegjort for teoretiske perspektiver som ligger til grunn for analysen av det empiriske materialet. Karl E. Weicks (1976) analyse av utdanningsinstitusjoner som løst

koblet system danner en sentral referanse. Dette er koblet sammen med perspektiver som viser hvordan kollektiv læring i et profesjonsfellesskap henger sammen med læring i organisasjoner. Her er Knut Roalds (2010) avhandling en viktig referanse. I kapittel 4 redegjør jeg for metodene jeg har benyttet i analysen av dokumentene og av de fire intervjuene. Metoden for analysen av intervjuene skiller seg noe fra den diskursanalytiske metoden fordi intervjuer er en annen sjanger enn offentlige dokumenter. Kapittel 5 og 6 inneholder henholdsvis dokumentanalysen og analysen av intervjuene. I begge kapitlene har jeg valgt å koble presentasjon av funn med drøfting av funn. En viktig begrunnelse handler om at det ble mye gjentakelser når jeg prøvde å skille presentasjon av funn med diskusjon av funn i egne kapitler. Samtidig har jeg prøvd å være ryddig i både presentasjon av funn og diskusjonen av disse gjennom å strukturere kapitlene i underoverskrifter. I kapittel 7 trekker jeg noen tentative konklusjoner og ser på mulige implikasjoner for ledelse.

3. Teoretiske perspektiver

Det kan være nyttig for formålet med analysen kort å se på ”kompetanse” og ”lærende organisasjoner” som begrep. Betydningsinnholdet av det latinske ordet ”competentia” er å være funksjonsdyktig eller ha tilstrekkelig kunnskap, vurderingsevne, ferdigheter og utholdenhet til å utføre oppgaver og oppnå resultater. Betegnelsen ”kompetanse” har tradisjonelt i norsk skole blitt brukt om den utdanning som går forut for praksis og som fører til lærerens formelle kompetanse. Hvis den formelle kompetansen var legal, var læreren kvalifisert og et fullverdig medlem av profesjonen. Læreren skulle dermed ha ”lært” å takle alle utfordringer, både faglige og pedagogiske. Når ny kunnskap kom til, måtte riktignok læreren få faglig oppdatering. Men både den formelle utdanningen og den faglige oppdateringen var rettet mot individet og ga læreren som enkeltperson en kunnskap som ble brukt utfra lærerens egne behov og egen forestilling om hva som skulle brukes og hvordan. Kunnskapsløftet krever kompetanse til å tilpasse opplæringen til hver enkelt elev og til å reflektere rundt praksis hvis denne ikke er formålstjenelig og når ønskede resultat ikke oppnås. Det ligger innebygget i styringsmodellen at hvis målene ikke nås, må aktørene ha evne eller ”kompetanse” til å forandre praksis, noe som krever en kontinuerlig læring av hva som virker best for eleven. Det er derfor ikke mulig for en lærer å være ”ferdig utlært”.

Kompetanse⁴ i et slikt perspektiv er ikke basert på kunnskap alene, men også på ”funksjonsdyktighet” eller evne til å oppnå ønskede resultat, lik betydningsinnholdet i den latinske betegnelsen. En slik forståelse av kompetansebegrepet er derfor mye mer komplekst enn bare formell kompetanse oppnådd gjennom den enkeltes formelle fagutdanning og egne individuelle kunnskaper. Dette er det sentrale læringsperspektivet i ”lærende organisasjoner”, et konsept i organisasjonstenkning som ble særlig kjent gjennom Senges bok ”The Fifth Discipline” (Senge, 1990). Dette er et perspektiv i min analyse fordi jeg nettopp forstår betegnelsen ”lærende organisasjoner” som en organisasjon som kontinuerlig utvikler og forvalter kompetanse, kompetanse som kan beskrives som ”funksjonsdyktighet til å oppnå ønskede resultat”. Dette er en utvidelse av det tradisjonelle kompetansebegrepet slik det har blitt brukt i skolen, fordi det ikke bare er den formelle eller legale kompetansen som beskrives, men også det en kan kalle ”uformell” kompetanse. Dette er et perspektiv på

⁴ Stortingsmelding nr. 11 (2008-2009): *Læreren. Rollen og utdanningen* definerer kompetanse som ”summen av lærerens praktiske ferdigheter, kunnskaper, evne til refleksjon og personlige egenskaper” (s.47)

kompetanse som også ligger til grunn i St.meld. nr. 31 (2007-2008). Læreres kompetanse beskrives i meldingen som ”profesjonskunnskap” og som noe som hele tiden må ”forvaltes” og ”utvikles”. Dette er kompetanse i betydning ”funksjonsdyktighet” eller uformell kompetanse. Mitt fokus i analysen er en ledelsespraksis som skal ”forvalte og utvikle” lærerens uformelle kompetanse, det en kan kalle profesjonskompetanse.

Den teoretiske rammen gjelder derfor både perspektiver på læring i organisasjoner og på organisering og tilrettelegging for læring i det voksne fellesskapet. Til grunn for læring i organisasjoner ligger et sosiokulturelt perspektiv på læring, hvor læring i et profesjonsfellesskap er sentralt. Fokuset er kollektiv læring som overskrider den individuelle læringen. Kollektiv læring i et profesjonsfellesskap krever samordning og koordinering. Weick (1976) analyserer utdanningsinstitusjoner som organisasjoner. Hans perspektiv på organisasjoner som ”løst koblede system” drøftes utfra et styringsperspektiv og da med tanke på hvordan elementer eller ”variabler” i utdanningsinstitusjoner kan koordineres og struktureres slik at skolen utvikler seg som ”lærende organisasjoner”. Framstillingen nedenfor er et forsøk på å vise sammenhengen mellom hvordan organisasjoner struktureres og de prosesser som skal lede til organisasjonens mål. Den samme problemstillingen ble reist av Kvalitetsutvalget⁵. Utvalget understreket betydningen av å finne gode løsninger på prosess- og struktursiden som kan skape gode betingelser for læring (Fevolden og Lillejord 2005).

3.1 Om styring av skolen

3.1.1 Organisasjoner som ”løst koblede systemer”

Som følge av globalisering og konkurranse på et internasjonalt marked, er organisasjoner som OECD⁶ og WTO⁷ viktige overnasjonale premissleverandører. Internasjonal konkurranse øker behovet for innsyn og kontroll og ”mer for pengene” i offentlig sektor. I forbindelse med moderniseringer oppstår avveininger, dilemmaer og motsetninger. Et særlig spenningsforhold oppstår i kombinasjonen av målsetningen om økt politisk kontroll og frihet

⁵ Offentlig utvalg som fremmet forslag til utforming av et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem for grunnutdanningen, (NOU 2002:10 *Førsteklasses fra første klasse*).

⁶ Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD)

⁷ World Trade Organisation (WTO)

til å lede på den ene siden, og myndiggjøringen av ”servicemottakerne” på den andre (Vanebo, 2005 s. 37). Mål- og resultatstyring kan sies å være en konsekvens av modernisering og omforming av offentlig sektor, noe som gjerne omtales som New Public Management-tenkning (NPM).

Skolen er fremdeles styrt av regler og ikke mål- og resultatstyring alene. Trond Welstad (2011) viser til at det er over 400 lover og regler som styrer i norsk skole. Norsk skole må derfor kunne sies å ha en blanding av regelstyring og mål- og resultatstyring. Dette skaper et spenningsforhold mellom styringsformene og ansvarliggjøringen. ”Frihet” til å styre, blir lett et dilemma mellom sentralisert styringsnivå og desentralisert styringsnivå (Vanebo, 2005). Et slikt dilemma mellom styringsnivåene var også et funn i FIRE-prosjektets andre delrapport om forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle, (Møller et al., 2009).

Spenninger og dilemmaer oppstår når flere organisasjonsoppskrifter opptrer samtidig, og en organisasjon kan ikke bygges opp på nytt hver gang det kommer en ny ”oppskrift”. Det er snakk om at flere ”oppskrifter” eller standarder opptrer samtidig, og organisasjoner er derfor ofte preget av å være ”multistandardorganisasjoner” (Røvik, 2007). Organisasjoner må leve med flere forskjellige oppskrifter samtidig, et slags ”fragmentert mangfold i bevegelse” (ibid: 281). Hvordan organisasjoner evner å leve med dette er gjennom ”dekobling”, som vil si at ideer og oppskrifter ”avsettes i et ytre ferniss” mest som symbol og prat og at organisasjonen utfører handlinger som den alltid har gjort. Dette kan være en forklaring på hvorfor endringer i organisasjoner er vanskelig å implementere.

Organisasjonsteoretikere har tradisjonelt analysert deler av organisasjoner slik som planer, mål og midler, kostnadsanalyser, arbeidsdeling og belønningssystemer og hvordan disse koordineres og struktureres både vertikalt og horisontalt. Problemet med slike analyser er ifølge Weick (1976) at mange deler eller elementer i en organisasjon ikke lar seg forklare gjennom rasjonelle eller lineære analyser, og at organisasjonsforskningen heller bør se på organisasjoners struktur, ikke som noe de har, men heller som noe de gjør. Dette perspektivet på organisasjoner eksemplifiserer han med en metafor som han kaller en ukonvensjonell eller ”uvanlig” fotballkamp og hvor du kan se deg selv som dommer, trener, spiller eller tilskuer. Fotballbanen er rund, det er mange mål som er tilfeldig spredt rundt omkring. Personer kan komme eller forlate spillet når det passer, de kan kaste inn baller når de vil, de kan si ”dette er mitt mål” når de vil og så mange ganger de vil og for hvilke mål

som de vil. Hele kampen finner sted på en bakkete bane og kampen spilles som om den er logisk. Hvis så rollene i metaforen byttes ut, slik at skoleledere er dommere, lærere er trenere, elever er spillere, foreldre er tilskuere og læring er fotball, har man en ukonvensjonell beskrivelse av skole som organisasjon. Men det fine med en slik beskrivelse er at den avdekker et sett med realiteter innen utdanningsinstitusjoner som en konvensjonell organisasjonsbeskrivelse ikke fanger inn. En konvensjonell organisasjonsbeskrivelse har problemer med å beskrive organisasjoner som ikke er rasjonelt eller lineært koblet. Weick hevder derfor at for å forstå skoler som organisasjoner, må en heller se på dem som ”løst koblede organisasjoner” med elementer eller variabler som er løst koblet. Utfordringen blir å analysere hvilke elementer eller variabler som den manglende koblingen bør kompenseres for, slik at en kan finne strukturer som er formålstjenlige.

Kompensasjon for løse koblinger finner Orton og Weick (1990) gjennom å ha fokus på tre elementer i en organisasjon; ”Enhanced leadership”⁸, ”Focused attention” og ”Shared values”. ”Enhanced leadership” kan oppnås ved at ledere involverer seg i læringsprosessene og er både synlige og tydelige ved å være læringsstøttende. ”Focused attention” beskrives som å analysere sammenhengen mellom læreplanmål, undervisning og resultater for at lærere kan definere fokusområder eller delmål. Den tredje måten å kompensere for løse koblinger er gjennom å dele verdier og visjoner og derigjennom skape en kultur som er nødvendig betingelse når det gjelder å motivere for læring. Dette kan også beskrives som ”limet” som holder en organisasjon sammen (Cf. Bolman & Deal, 2004).

3.1.2 Mål- og resultatstyring i skolen

Målstyring ble lansert gjennom Stortingsmelding nr. 37 (1990-91) *Om organisering og styring i utdanningssektoren*. Gjennom målstyring formulerer myndighetene mål som formidles nedover i systemet. Ett problem med målstyring i skolen er at skolens mål er svært sammensatte og komplekse. Målene er ikke bare knyttet til å lære elevene skolefag, men skal utvikle hele mennesket og er derfor også et dannelsesprosjekt. Slike komplekse mål er vanskelig å konkretisere og blir lett diffuse fordi de også har innslag av visjoner knyttet til verdier og den enkeltes lærings- og livssyn. Samtidig er det et viktig element i målstyring som styringsprinsipp å kunne formulere klare mål (Bolman & Deal, 2004). En viktig

⁸ ”Enhanced leadership” kan i denne sammenhengen oversettes som forsterket ledelse, i kombinasjon med tydelig faglig ledelse.

begrunnelse for Kunnskapsløftet var også en økende bekymring for at norsk skole ikke hadde godt nok nivå når det gjaldt resultater. Dette var ikke minst kommet som et resultat av PISA-undersøkelsene⁹. Styring skulle nå skje med basis i resultater. Da Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) Kultur for læring ble lagt frem, ble det klart uttrykt at ”forestillinger om at staten kan skape et likeverdig skoletilbud gjennom detaljregulering og detaljstyring, erstattes med tillit til at den enkelte lærer, skoleleder og skoleeier selv har de beste forutsetningene for å vite hvordan god læring kan skapes og gjennomføres, innenfor rammen av nasjonale mål”.

Mål- og resultatstyring er en styring av skolen som organisasjon som ansvarliggjør skolen ved å koble elevenes læring til læreres praksis. Elevresultater i et slikt styringssystem kan ikke være løst koblet fra læreres undervisning. For å forfølge logikken i Weicks uvanlige fotballkampmetafor, som ble beskrevet i 3.1.1, vil det bety at alle kan rope ”mål” når de selv vil, hvor mange ganger de vil og for hvilke mål de vil. En konsekvens av styringslogikken som gjelder for skolen, er at en slik fotballkamp ikke er legal. Skolen har fått et forvalteransvar for elevenes læring og det forventes derfor at den bruker sitt profesjonelle skjønn i måten oppdraget utøves, og dette ble som før nevnt klart uttrykt i St. Melding nr. 30. Styresmaktene har gitt skolen som institusjon tillit, men den er samtidig ikke ubegrenset. Som tidligere nevnt har modernisering av offentlig sektor også myndiggjort ”servicemottakerne” (Vanebo, 2005) og noe av den epistemologiske asymmetrien mellom profesjon og klient er ikke lenger så sterk. Samtidig har samfunnet blitt mer fokusert på den individuelle rettigheter. Det å styre etter resultater krever også en form for kontroll og kvalitetssikring. Når målene for skolen er elevens utvikling, er dette et komplekst mål som vanskelig lar seg kontrollere kun gjennom målbare størrelser. Ikke desto mindre er det rimelig at styringsnivået må kunne utøve en eller annen form for kontroll for å kunne stå som garantist for den tilliten som er gitt. Når resultater på nasjonale og internasjonale tester ikke blir bedre og frafallet i videregående skoler øker, blir også behovet for kontroll større. Dette er en form for institusjonalisert mistillit som må sees i sammenheng med styringslogikken og en type kvalitetssikring av mandatet skolen har fått (Grimen, 2008).

Hvis resultatene uteblir, forventes det at skolen endrer praksis, og det forventes at lærerne endrer seg gjennom systematisk læring under utøvelse av sitt arbeid. Lahn og Jensen (2008) viser til den amerikanske sosialantropologen Zuboff som uttrykker det slik: ”learning is the new form of labor” (ibid: 295). Dette henger også sammen med at teoretisk og praktisk

⁹ Programme for International Students Assessment, OECD

kunnskap ikke følger hverandre automatisk slik at økning av teoretisk kunnskap automatisk gir økning av praktisk kunnskap som er nødvendig for å løse problemer i det daglige arbeidet (Grimen, 2008). En konsekvens av styringslogikken er derfor at lærerne må lære for å utvikle sin handlingskompetanse i det praktiske daglige arbeidet. Dette er læring i profesjonen, profesjonslæring, som tradisjonelt ikke har vært en institusjonalisert del av læreres arbeid, men i selve begrepet "lærende organisasjoner" ligger nettopp innebygget et element av behovet for institusjonalisering av læreres læring.

"Arbeid er læring" (Grimen, 2008). Læring innebærer endring, og endring kan være vanskelig fordi det utfordrer våre tankemønstre og oppfatninger. Machiavelli skal ha sagt allerede for 500 år siden:

"Det finnes ingen ting som er så vanskelig å gå løs på, ingen ting så farlig å lede, ingen ting med så usikker suksess som det å søke en ny tingenes orden. Den som forandrer, får nemlig alle dem som klarer seg bra i de gamle sporene, til motstandere, og bare lunkne forsvarere i dem som kan tenkes å fungere i de nye".

(Svedberg, 2002)

3.1.3 Oppsummering

Ovenfor har jeg vist, med forankring i Weicks perspektiv på organisasjoner hvordan skolen kan forstås som et løst koblet system som består av mange variabler eller elementer som ikke lar seg koble og kan derfor ikke forstås gjennom analyser av lineære årsaks- og virkningsforhold. I tråd med Orton og Weick (1990) argumenteres det for at det i en institusjon som skole er nødvendig å kompensere for løse koblinger gjennom en dialektisk form for styring og ledelse. En dialektisk styringsform kan vertikalt kompensere for løse koblinger gjennom måling av resultater. En dialektisk ledelsesform kan horisontalt kompensere for løse koblinger gjennom forsterket, tydelig faglig ledelse, "enhanced leadership", som involverer seg i læreres praksis gjennom å påvirke valg av fokusområder og definere mål, "focused attention" og gjennom en felles forståelse og deling av verdier og formålet med opplæringen, "shared values" (ibid).

Gjennomgangen har videre vist at norsk skole er styrt av både regler, mål og resultater og ligner kanskje mer på en multistandardorganisasjon som må forholde seg til flere organisasjonsformer samtidig (Røvik, 2007). Skolen opererer i et spenningsfelt mellom

sentralisert og desentralisert styring, og i dette spenningsfeltet synes ikke profesjonslæring å være institusjonalisert eller gjort til en systemisk del av skolen. Profesjonslæring kan sees på som en organisatorisk måte å kompensere for skolen som en løst koblet organisasjon. Ved at lærere i fellesskap reflekterer over egen praksis og søker opp nye kunnskapsressurser, kan man forebygge at gjennomføring av nye praksisformer blir et individualisert anliggende.

3.2 Læreres læring

3.2.1 Elevens læringsresultater som kilde til læring

Noe forenklet kan en si at arbeid i industrialismen krevde rutiniserte og automatiserte ferdigheter. Dette preget den type kunnskap som ble sett på som nødvendig, og det ble ikke satt spørsmålsteget ved eksperter og profesjoner. Det hersket ubegrenset tillit til profesjonelles arbeid og til systemene. Læring var preget av et behavioristisk eller kognitivt læringssyn og med et individuelt læringsperspektiv. Når læreres læring baseres på et slikt læringssyn, kan det sees på som tilstrekkelig for lærere å reprodusere og automatisere lærerpraksis og egen undervisning. En slik innramming av læring og kunnskapsutvikling i skolen kan lett føre til at elevenes resultater og utvikling er elevenes eget ansvar. Hvis derimot elevenes læring og utvikling kobles til lærernes undervisning gjennom å ansvarliggjøre lærerne, forutsetter det at lærerne kontinuerlig i fellesskap reflekterer over egen praksis og søker nye kunnskapsressurser slik at praksis kan endres hvis resultatene uteblir.

Med innføringen av et nytt system for kvalitetsvurdering i skolen er det også kommet nye vurderingsforskrifter. Det er forskriftsfestet at vurdering ikke bare skal være summativ, men også formativ. Kunnskap og innsikt i hver enkelt elevs læringsprosess er avgjørende for å kunne gi formativ vurdering eller vurdering for læring. Men for at eleven skal utvikle seg videre og lære mer, må også læreren kunne sette ord på hva som skal forbedres. Dette henger blant annet sammen med kjennetegn på måloppnåelse i fagene som krever analyse av målene og at teoretisk kunnskap kombineres med lærerens profesjonelle skjønn. Å utvikle et slikt skjønn krever refleksjon rundt elevenes produkter og resultater.

Sagt på en annen måte, det er behovet for å kunne endre praksis hvis resultatene uteblir, som krever at også lærerne lærer. I denne sammenheng er kun informasjon om elevenes resultater ikke nok. Vurderingsinformasjon i seg selv fører ikke til ny forståelse eller utviklingsarbeid

(Roald, 2010). Roalds studie viser for eksempel at selv om elevresultater blir formidlet til aktørene, kan det daglige arbeidet i klasserommet fortsette som før. Han argumenterer derfor for at elevresultater må bearbeides på måter som gir kollektiv innsikt og forståelse for hvordan elever kan lære både mer og bedre. Tanken er at læreres læring gir økt innsikt og forståelse som øker deres funksjonsdyktighet eller handlingskompetanse i møtet med elevene. Ifølge Roald kan en slik praktisk bearbeiding av informasjon og erfaring hjelpe lærerne til å håndtere egen hverdag bedre.

Videre hevder Roald at hvis lærere ikke får anledning til å reflektere rundt elevresultater som et middel for å forbedre praksis og tilrettelegge undervisningen, kan elevresultater fra nasjonale og internasjonale tester bli sett på som ren kontroll fra styringsnivåets side. En kan da lett komme i en slik situasjon at lærerne tar avstand fra styringslogikken og at ansvarliggjøringen av skolen på denne måten kan virke mot sin hensikt og dermed bli kontraproduktiv (Roald, 2010). At skolen skal utvikle seg til "lærende organisasjoner" står i et slikt perspektiv i fare for å bli ren retorikk og tomme ord som pynter festtalene.

Et annet moment som utdyper Roalds perspektiv, har som utgangspunkt at lærernes handlingsmønster eller praksis ikke kan rutiniseres hvis de er ansvarliggjort for resultater eller elevprodukter som er foranderlige størrelser. Ifølge Grimen (2008) blir det som å tvinge et ferdigtegnet kart ned på et terreng som er foranderlig. Et kjennetegn ved ikke-rutiniserte handlinger er nettopp at de må planlegges og tenkes gjennom. Orton og Weick (1990) har et lignende perspektiv på rutinisering som kan være en konsekvens av løse koblinger. De viser til en undersøkelse gjort av Manning (ibid: 209) hvor politiets kommunikasjonssystemer for nødtelefoner i Amerika hadde et standardisert system for å kodifisere nødmeldingene. Dette resulterte i at det ikke ble reflektert over innholdet i nødmeldingene og at meldingene dermed stod i fare for å bli videreformidlet på feil måte.

3.2.2 Kunnskapsløftet som myndiggjøring av profesjonen

Kunnskapsløftet er ikke kun en styringsreform, den er også en innholdsreform. Mål for opplæringen er nedfelt i Kunnskapsløftets styringsdokumenter og læringsplaner. Det er særlig tre elementer i Kunnskapsløftet som er nye i forhold til tidligere. Dette gjelder fagplanene som inneholder kompetansemål, innføringen av grunnleggende ferdigheter i alle fag og nye vurderingsforskrifter.

Kompetansemål skiller seg fra rene ferdighetsmål ved at de må operasjonaliseres til læringsmål. Dette krever analyse av målene og at elevene må kunne noe mer enn bare å reprodusere. Kunnskap er sett på som noe som ikke bare finnes i lærebøkene og hos lærerne og som kan overføres og reproduseres. Både elever og lærere skal utvikle handlingskompetanse. Det er altså ikke nok med kunnskap om, men også å kunne bruke denne kunnskapen til å drøfte, analysere og reflektere. Grunnleggende ferdigheter er knyttet til fagene og deres egenart og utvikler elevenes evne til å lære å lære. Arbeidet med grunnleggende ferdigheter er ikke noe man blir ferdig med på barnetrinnet, men noe som hele tiden må videreutvikles i takt med faglig nivå i de ulike fagene og på de ulike klassetrinnene, også i videregående skole.

Slike grunnleggende elementer i Kunnskapsløftet som reform krever refleksjon rundt både elevens utvikling, læringsmål og undervisningspraksis i større grad enn tidligere. Det motsatte av en slik refleksjon er at lærernes praksis reduseres til tekniske oppskrifter som lærerne skal følge (Lillejord, 2011). Kunnskapsløftet er slik sett en innholdsreform som kan virke svært krevende fordi det legges et stort ansvar på lærernes profesjonelle skjønn. Fagkunnskap alene er dermed ikke tilstrekkelig for å implementere reformen. Den krever nettopp lærernes ”focused attention” som omtalt tidligere, (Orton & Weick, 1990).

Et profesjonelt skjønn forutsetter kunnskap og forståelse for læringsprosesser. Refleksjon innebærer at den implisitte kunnskap gjøres eksplisitt hos både lærere og elever. For Vygotsky (1978) er språket grunnleggende for læring og er det han kaller et medierende redskap. Både den indre samtalen og den ytre samtalen er viktig og er to sider av samme sak. Ved hjelp av refleksjon språkliggjør man det som gjøres. De mentale modellene må uttales for å få fram mulige sperringer for dialog, samhandling og nyskaping. Læring i et slikt perspektiv er ikke en lineær prosess og skjer heller ikke kun inne i hodet til enkeltindividet, men er situert og skjer i samhandling med medierende redskap. Det samme perspektiv på læring bruker Knut Roald (2010) i sin forskning når han viser til Nonakas og Takeuchis modell for læring. Læringsmodellen beskriver en prosess hvor implisitt kunnskap gjøres eksplisitt for så å kunne kombineres med ny kunnskap og at dette skjer i en vekselvirkning og ikke er adskilte prosesser (ibid).

Felles for læringsteorier som har et sosiokulturelt perspektiv på læring er at læring skjer i samhandling og er en dialektisk prosess. Dysthe (2007) velger å bruke begrepet ”dialogisk interaksjon”, og da med referanse til Bakhtin:

”Den dialogiske måten å søke sannhet kan settes opp mot den offisielle monologisme, som påstår å eie ferdiglagd sannhet. ... Sannhet er ikke født og heller ikke kan den finnes på innsiden av hodet til en enkelt person. Den blir født mellom mennesker som sammen søker sannhet, i prosessen av dialogisk interaksjon”

(Ibid: 82).

Kommunikasjon er et vesentlig moment i dialogisk interaksjon fordi passiv forståelse av lingvistisk mening ikke er noen forståelse. Det er responsen eller tilbakemeldingen fra mottakeren som skaper grunnen for forståelse. En leder som legger til rette for dialogisk interaksjon vil med sin ledelse være opptatt av å skape en gjensidig forståelse av hva vi vet, hva dette kan bety og hva som kan, bør eller skal gjøres.

Studier av lærerarbeid har vist at kollektiv læring er en nødvendig betingelse for å utvikle og forbedre undervisningen for elevene (Little, 2002). Undervisningen kan forbedres og utvikles når lærere kollektivt setter spørsmålsteget ved og utfordrer egen praksis, utforsker muligheter og metoder, samtidig som de aktivt støtter hverandre (Jf. Helstad, 2011). ProLearn prosjektet (Jensen, 2008) avdekket et tydelig skille mellom lærerne og de andre tre profesjonene i prosjektet i forhold til støttestrukturer og kollektiv læring. Lærerne uttrykte ønske om å lære og reflektere rundt undervisning og problemer som oppstår, men ble tilbudt lite støtte eller tilbud om profesjonsspesifikke redskaper som kunne hjelpe dem til å reflektere rundt praksis. Prosjektets funn viste at lærerne hadde begrenset tilgang til ressurser som er utviklet for å støtte dem i praksis. Videre var ansvaret for oppdatering og videre læring for det meste individualisert og overlatt til personlige initiativ.

Ledelse av kunnskapsprosesser krever at ledere involverer seg i faglige problemstillinger ved å initiere og mobilisere til refleksjon og nytenkning. Roald (2010) understreker i sin studie den betydning det har at ledere gir retning til utviklingsarbeid og skaper en kultur for læring som en integrert del av organisasjonen. Dette forutsetter at ledere har en forståelse av læringsprosessene, hvordan læring skjer. Dette er også ett av de elementene som Orton og Weick (1990) hevder må være tilstede for å kompensere for skolen som en løst koblet organisasjon og som de kalte ”Enhanced leadership”. Forenklet kan en si at ledelse av læreres læring prinsipielt ikke skiller seg fra ledelse av elevers læring selv om den epistemologiske symmetrien er forskjellig. I skjemaet under tar jeg utgangspunkt i Ortons og Weicks (1990) tre elementer som kan kompensere for skolen som et løst koblet system. I den venstre kolonnen er de tre elementene brukt som perspektiver på tilretteleggelse for læreres

læring. I høyre kolonne vises hvordan de samme elementene kan brukes for å beskrive tilretteleggelse for elevers læring. Dette er en forenkling, men kan kanskje illustrere likheten mellom læreres læring og elevers læring. Likeledes kan det anskueliggjøre at byråkratisk og administrativ ledelse ikke er tilstrekkelig for å utvikle skolen til en lærende organisasjon, men at ledelse av skolen trenger faglig ledelse med innsikt i læringsprosesser.

Ortons og Weicks (1990) tre elementer som kan kompensere for skolen som et løst koblet system sammenstilt med ledelse av elevers læring:

Ledelse av læreres læring	Ledelse av elevers læring
<p>“Shared values”</p> <ul style="list-style-type: none"> - motivasjon og tro på målene for undervisningen og elevers muligheter for læring 	<p>“Shared values”</p> <ul style="list-style-type: none"> - motivasjon og tro på muligheter for egen læring
<p>“Enhanced leadership”</p> <ul style="list-style-type: none"> - involvering i profesjonsfellesskapets læring - myndiggjøring og ansvarliggjøring gjennom profesjonsfellesskapet 	<p>“Enhanced leadership”</p> <ul style="list-style-type: none"> - involvering i elevers læring - myndiggjøring og ansvarliggjøring gjennom elevmedvirkning
<p>“Focused attention”</p> <ul style="list-style-type: none"> - definisjon av delmål og prioriteringer på basis av resultater 	<p>“Focused attention”</p> <ul style="list-style-type: none"> - definisjon av delmål og prioriteringer på basis av undervisvurdering av elevens resultater

I økende grad argumenteres det i forskersamfunnet at læring er situert og at et fellesskap er en viktig forutsetning for læring (Lave & Wenger, 2007). Kunnskapsløftet som styringsreform forutsetter at både skoleledere og lærere har kompetanse og muligheter til å

reflektere over egen praksis og oppsøke nye kunnskapsressurser. Sagt på en annen måte, reformen forutsetter at lærere gis mulighet til å reflektere ved hjelp av ulike typer kunnskapsressurser, som for eksempel elevproduksjon og elevresultater, i et læringsfellesskap, slik at praktiske problemer kan heves til et analytisk nivå og gi ideer og grunnlag for endring av praksis, og nye løsninger for handling kan prøves ut fordi en har evnet å sette spørsmålstegn ved gitte sannheter.

Et refleksjonsfellesskap blant lærergrupper innebærer imidlertid også en risiko for at praksis kan sementeres. Nyutdannede som kan tilføre fellesskapet nye ideer og perspektiver kan se på seg selv som uerfarne i fellesskapet og også av de erfarne praktikerne. Denne posisjoneringen innebærer en risiko for at den institusjonaliseres og dermed at praksis står i fare for kun å bli reproduisert. Derfor er det viktig med “epistemiske redskaper” (Lahn og Jensen s. 298 og 304) som initierer læringsprosesser i fellesskapet. Slike redskaper fungerer medierende i læringsprosessen, (jfr. Vygotsky, 1978) og kan være elevarbeider, nye læreplaner og vurderingsformer, nye metoder, teknologi og forskning. På den måten kan læring i et praksisfellesskap ikke bare skape et kunnskapsdriv, men kan også ivareta det Lahn og Jensen (2008) kaller både den horisontale og vertikale dimensjonen ved læring i profesjoner. Den horisontale dimensjonen kan sees på som den erfaringsbaserte læringen, mens den vertikale er den teoretiske kunnskapen som kommer fra forskning og akademiske miljø og som rekontekstualiseres i profesjonsfellesskapet og gjør fellesskapet kunnskapsbasert.

Den vertikale kunnskapsdimensjonen bidrar til å skape en spenning mellom praksisnivået og det analytiske nivået som kan fungere som et ”kunnskapsdriv” (ibid) og stimulerer til å søke etter løsninger som er bedre enn de som gjelder. Det er på denne måten at læring kan bli selve arbeidet og at praksis kan forbedres og ikke bli rutinisert eller at kunnskap brukes rent instrumentelt. Ingeniørene i ProLearn prosjektet (Jensen, 2008) beskrev læringsarbeidet som ”en lek med muligheter og et stadig søk etter mer elegante løsninger”.

3.2.3 Oppsummering

I dette kapitlet er søkelyset rettet mot læreres læring, og hvordan elevenes læringsresultater kan være en kilde til læring. Her har Knut Roalds studie om kvalitetsvurdering i skolen dannet et utgangspunkt. Samtidig er det understreket at lærerarbeid vanskelig kan standardiseres på basis av elevresultater. Videre er det vist at Kunnskapsløftet forutsetter at

lærere utvikler et profesjonelt skjønn som går utover den rent formelle kunnskapsinnlæringen av fag som er individualisert kunnskap. I så måte kan man snakke om en myndiggjøring av profesjonen. Læring under utøvelse av profesjonen er både en konsekvens av en styringslogikk basert på mål- og resultatstyring og av Kunnskapsløftet som innholdsreform. Styringslogikken kan beskrives som en dialektisk form for styring (Orton & Weick, 1990) hvor elevenes læring og resultater er medierende redskap for refleksjon og evaluering av skolens praksis. For å forfølge deres terminologi, vil det motsatte av en dialektisk styring være en monologisk styring preget av regler og bestemmelser som gir instruksjoner for undervisningen ved å definere konkrete læringsmål og metoder.

Som jeg har vist i 3.2.2 har Kunnskapsløftet fokus på betydningen av læreres læring, støtte i forskning relatert til skoleutvikling og profesjonslæring. Det er her et situert perspektiv på læring i profesjonsfellesskapet som ligger til grunn.

3.3 Oppsummering av teoretiske perspektiver som ligger til grunn for analysen

I kapittel 3 har jeg redegjort for teoretiske perspektiver som ligger til grunn for analysen av det empiriske materialet. Karl E. Weicks analyse av utdanningsinstitusjoner som løst koblet system danner en viktig referanse. Dette er koblet sammen med perspektiver som viser hvordan kollektiv læring i profesjonsfellesskapet henger sammen med læring i organisasjoner og hvor Knut Roalds (2010) avhandling er en sentral referanse. At skolen skal utvikle seg til lærende organisasjoner er en konsekvens av styringslogikken. I motsetning til plan- og regelstyring, innebærer resultatstyring at praksis må endres hvis resultatene uteblir. Et dilemma oppstår fordi skolen som organisasjon er styrt både av regler og resultater og er slik sett en "multistandardorganisasjon" (Røvik, 2007). Dette kan skape et spenningsforhold i skolen mellom styringsformene, det Røvik kaller "fragmentert mangfold i bevegelse" (ibid: 281).

Tabellen nedenfor er et forsøk på å tydeliggjøre i form av en dikotomi sentrale analysebegreper som ligger til grunn i drøftingen av det empiriske materialet:

Plan- og regelstyring Sentralisert styring	Mål- og resultatstyring Desentralisert styring
Praksis koblet til lover, regler og planer rutinisert arbeid formell kompetanse, individuell læring	Praksis koblet til elevresultater ikke-rutinisert arbeid profesjonskompetanse, kollektiv læring

Resultatstyring innebærer at praksis må kobles til elevresultater. Dette betyr ikke en type tett kobling som i et lineært årsaks- virkningsforhold. Orton og Weick (1990) presiserer at deres tre elementene kan kompensere for skolen som en løst koblet organisasjon.

Utdanningsinstitusjoner er i deres perspektiv per se løst koblet, men gjennom "shared values", "enhanced leadership" og "focused attention" kan man kompensere for dette.

Gjennom slik kompensasjon kan aktørene utvikle funksjonsdyktighet eller kompetanse til å kunne endre praksis hvis resultatene tilsier det, og slik kan skolen utvikle seg til en lærende organisasjon.

4. Metode

Det empiriske materialet omfatter de to styringsdokumentene Stort. meld. nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen* og Meld. St.19 (2009-2010) *Tid til læring* og intervjuer med 4 rektorer fra videregående skole som inngår som del av FIRE-prosjektet (Ottesen & Møller, 2010). De to stortingsmeldingene blir analysert hver for seg før jeg til slutt prøver å trekke noen tentative konklusjoner. Resultatet av dokumentanalysen danner så et sammenlignende grunnlag for analysen av intervjuene med rektorene. I tillegg drøftes resultatene av både dokumentanalysene og intervjuene i lys av teori om organisasjonslæring.

Analysen av de to stortingsmeldingene er gjort uavhengig av FIRE-prosjektet hvor meldingene ikke har vært gjenstand for en slik grundig tekstanalyse. Intervjuene er analysert utfra mine forskningsspørsmål som utforsker nye aspekter ved den informasjonen som ble samlet inn i prosjektet.

4.1 Analyse av to styringsdokumenter

4.1.1 Begrunnelse for valg av styringsdokumenter

Analysen av hvordan skoleledelse fremstilles i sentrale styringsdokumenter er avgrenset til en undersøkelse av to stortingsmeldinger; Stortingsmelding nr. 31 *Kvalitet i skolen* (2007-2008) og Meld. St. 19 *Tid til læring* (2009-2010). Avgrensningen er dels foretatt ut fra relevans for problemstillingen, dels ut fra omfang. Når det gjelder relevans som er relatert til skolelederes tilrettelegging for læreres læring, bidrar begge meldingene til å tydeliggjøre regjeringens innramming av skoleledelse som praksis. Intensjonen med St. melding nr. 19 er å følge opp med tiltak som er ment å skulle bidra til å forbedre kvaliteten i skolen og er et direkte svar på St. melding nr. 31. Dette er begrunnelsen for å velge disse to styringsdokumentene. I tillegg tilsier rammen av en masteroppgave at antall dokumenter må begrenses, særlig fordi dokumentanalysen skal suppleres med en kvalitativ analyse av et intervjumateriale.

4.1.2 Diskursanalytisk teori og metode

I analysen av Stort. meld. nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen* og Meld. St.19 (2009-2010) *Tid til læring?* er jeg inspirert av diskursanalytisk teori og metode hvor det fremheves at vi

forstår virkeligheten gjennom språket og at språket ikke bare beskriver virkeligheten (Jørgensen & Phillips, 1999). Språket er også med på å påvirke vår forståelse av virkeligheten og gjennom en slik påvirkning skape en ny virkelighet. Diskursanalyse kan derfor avdekke mening og gi et fortolkningsgrunnlag fordi språk ikke bare beskriver virkeligheten eller speiler den, men også konstruerer kunnskap og dermed er med på å skape en ny virkelighet. En grunnleggende tanke i diskursanalyse er nettopp at språk er strukturert i mønstre som påvirker vår begrepsforståelse og dermed våre handlinger. Språket kan derfor sies å være med på å skape praksis fordi språk er en sosial aktivitet og formes i en sosial kontekst. Ifølge et slikt konstruktivistisk syn (Bergstrøm & Boréus, 2005) er språket grunnleggende for hva vi tenker og hva vi gjør.

På et gitt tidspunkt kan det være kamp om bestemte måter å forstå begreper og den virkeligheten som språket er ment å beskrive. Derfor er det også et element i analyse av diskurser hvilke retoriske grep som benyttes for å øke argumentasjonskraften ved å skape legitimitet og troverdighet og appellere til følelser. Herzberg (2003) viser til retorikkens tre begreper etos, logos og patos som kan brukes til å overbevise leseren. Dette er et supplerende perspektiv jeg benytter i analysen.

4.1.3 Avgrensing av analysen

Dokumentanalysen avgrenses til forskningsspørsmålet mitt som gjelder hvordan skoleledelse framstilles for å bidra til læreres læring. Dette er en avgrensning som innebærer at jeg ikke ser på hvordan meldingen beskriver tilrettelegging for læring i form av formell utdanning og videre- og etterutdanning av lærere, men fokuset er den uformelle læringen som del av lærernes praksis. Analysen avgrenses derfor til først og fremst å gjelde læring i det daglige og til betegnelser som omfatter ledelse av læreres læring i praksis.

4.1.4 Analysestrategi

I den kvalitative analysen av dokumentene har jeg fulgt følgende prinsipper (Søreide 2007):

1. Bli kjent med dokumentene for å etablere de første oppfatninger om eventuelle mønstre, kategorier og tema.
2. Redusere: Identifisere relevante elementer eller tekstutdrag som har relevans for analysens fokus.

3. Dekontekstualisere: Elementer som er identifisert som relevante, sorteres i kategorier eller temaer. Variasjon og mønstre identifiseres.
4. Rekontekstualisere: Materialet studeres på nytt for å sikre at kategoriene som er identifisert, er mulig å identifisere.

Som følge av avgrensningen som er relatert til det første forskningsspørsmålet mitt, etablerer jeg mine første oppfatninger av materialet etter en holistisk gjennomlesing av dokumentene, (jfr. steg 1), for å finne elementer, mønstre og kategorier som inneholder betegnelser som beskriver læreres læring i praksis, under utøvelse av profesjonen. Kriterier for utvalg av tekstutdrag er derfor at de beskriver læreres læring i praksis og tilrettelegging for å organisere for læreres læring. Tekstutdrag som har inneholdt betegnelser som kan relateres til forskningsspørsmålet mitt, til lederes tilrettelegging av læreres læring i det daglige, er derfor valgt ut som relevante. Dette er et forsøk på å redusere materialet (jfr. steg 2). Spørsmål jeg har stilt meg gjennom denne tilnærmingen til dokumentene er bl.a. hvilke betegnelser brukes for å beskrive læreres læring i det daglige og hva slags praksis er det som beskrives gjennom språkbruken i forhold til læreres læring i de to meldingene? Gjennom å identifisere variasjon og mønstre i de valgte tekstutdragene blir materialet på denne måten dekontekstualisert, (jfr. steg 3).

Etter å ha pendlet mellom en holistisk tilnærming og delanalyser, har jeg gjort kvalitative søk i dokumentene for å finne betegnelser som er brukt i tekstutdrag som jeg har valgt ut. Dette er gjort for å rekontekstualisere materialet, (jfr. steg 4) for å sikre at de kategoriene som er valgt, er mulig å identifisere. Ved å se på hvordan begreper relateres til hverandre, hvilke begrep som har felles perspektiver, kan en se hvordan begrep fylles med mening. Gjennom en slik fremgangsmåte har jeg kommet frem til at selve tilretteleggingen for læreres læring i praksis og byggingen av den uformelle kompetansen omtales i St. melding nr. 31 gjennom bruk av betegnelser som ”kollektive arbeidsformer”, arbeid i ”fellesskap”, ”kollektiv læringskultur” og ”profesjonsfellesskap”. Stortingsmelding nr. 31 konstruerer et innhold til læreres læring gjennom bruk av slike betegnelser og språklige mønstre som finnes i tekstutdragene som er valgt.

Søking i begge dokumentene har gitt mange treff på ”samarbeid” og ”kompetanseutvikling”, men det er kun St.meld. nr.31 som bruker betegnelsene ”profesjonsfellesskap” og

”praksisfellesskap”. Disse betegnelseene er overhodet ikke brukt i Meld. Til Stort. Nr. 19. Men i følge min tolking som er basert på de 4 stegene i analysen, er tekstutdrag som beskriver profesjons- og praksisfellesskap i Meld. til Stort. Nr. 19 knyttet til det som omhandler møtestruktur og møtekultur. Disse to betegnelseene har mange treff i nr.19, mens ”møtekultur” og ”møtestruktur” ikke har noen treff i melding nr.31. På tross av dette faktum har jeg gjennom analysen kommet frem til at læring i det daglige i begge meldingene knyttes til et profesjonsfellesskap fordi et slikt fellesskap trenger tid og arenaer, altså møter mellom lærerne. Tid og arenaer for læreres læring i det daglige i melding nr. 19 er nettopp beskrevet som ”samarbeid” knyttet til ”møtestruktur” og ”møtekultur”. Denne stortingsmeldingen skulle da også være en oppfølging av Stortingsmelding nr. 31 og hvor ett av målene for Tidsbrukutvalgets arbeid var å foreslå tiltak som kunne gjøre det mulig for skolen å skape en praksis som kunne bidra til å gjøre skolen til en ”lærende organisasjon”. Ett mål med meldingen var da også å fjerne ”tidstyver” som kunne hemme skolen i dette arbeidet. Dette tyder på at begge meldingene legger til grunn et situert perspektiv på læring hvor læring i det daglige skjer i et praksisfellesskap (Lave & Wenger, 2007). Dette er derfor også et analyseperspektiv som jeg legger til grunn i drøftingen.

4.1.5 Analysens troverdighet og gyldighet

Stortingsmeldinger er statiske størrelser som ikke forandres. Det er derfor tolkingen av meldingene som påvirker analysens troverdighet og gyldighet. Troverdighet knyttes til utvelgelse av tekstutdrag og tolkingen av disse. Derfor har jeg prøvd å gjøre analysestegene mest mulig transparente gjennom å beskrive de 4 stegene i analysen. Men både tekstutdrag og tolking av dem er avhengig av egen begrepsforståelse og valg av analysebegreper. Utvelgelse og tolking av tekstutdrag vil derfor kunne variere fra forsker til forsker. Individuelle tolkinger vil alltid være påvirket av kildekritisk og kontekstuell forståelse. Min analyses gyldighet vil derfor være et spørsmål om analysens funn og eventuelle konklusjoner synes rimelige (Grønmo, 2004).

De to stortingsmeldingene blir analysert hver for seg før jeg til slutt prøver å trekke noen tentative konklusjoner. Dokumentanalysen danner så et sammenlignende grunnlag for analysen av intervjuene med de fire rektorene fra videregående skole som er med i utvalget i FIRE-prosjektet.

4.2 Datainnsamling på fire videregående skoler

Som masterstudent ved ILS ble jeg invitert til å delta i FIRE-prosjektet. Deltakelsen omfattet innsamling av data i tre dager på én av skolene i tillegg til prosjektseminarer både før og etter datainnsamlingen. I vedlegg I har jeg gjort nærmere rede for relasjonen mellom FIRE-prosjektet og eget masterprosjekt. De etiske retningslinjene for gjennomføring av undersøkelsen ble gjennomgått på skoleringen og meldeplikten til NSD er ivaretatt gjennom FIRE-prosjektet.

4.2.1 Avgrensning og analyse av intervjuene

Analysen av intervjuene avgrenses av forskningsspørsmålet mitt som er hvilke tiltak rektorene har iverksatt for å følge opp styringsdokumentenes forventninger til ledelse av læreres læring. For å forsøke å besvare forskningsspørsmålet, tar jeg utgangspunkt i FIRE-prosjektet som er en evaluering av implementeringen av Kunnskapsløftet på oppdrag av Kunnskapsdepartementet og er svært omfattende. Min studie er en analyse av intervjuer med 4 rektorer i videregående skole i andre datainnsamlingsrunde i dette prosjektet. Det er derfor bare en liten del av FIRE-prosjektets datamateriale som vil ligge til grunn for min analyse, og analysen utforsker nye aspekter ved den informasjonen som ble samlet inn i prosjektet.

I prosjektbeskrivelsen til FIRE står det at det ikke er et formål at de kvalitative intervjuene skal gi et representativt bilde av iverksettingen av reformen, men skal identifisere ulike tolkninger, tiltak, løsninger og elementer som fremmer og hemmer reformimplementeringen og reformens mål.

Den kvalitative datainnsamlingen i første runde av prosjektet ble på lokalt nivå innledet med selvevalueringsrapporter og intervjuguiden er basert på problemstillinger som kom frem fra analyser av disse rapportene. Intervjuguiden for den andre runden med kvalitativ datainnsamling var basert på analysene av dataene som ble samlet inn høsten 2007 (jf Møller et al. 2009). Det er derfor ikke sikkert at jeg finner direkte svar på mine forskningsspørsmål i intervjuguiden, (se vedlegg II), men må tolke den helhetlige fortellingen. Et tema fra intervjuguiden som kan være relevant, er: ”Skolens arbeid med og deltakelse i kompetanseutvikling”.

Den semi-strukturerte [intervjuguiden](#) er ikke et spørreskjema, men fungerer som en

støttestruktur for å få til en naturlig samtale. Et intervju er en annen tekstsjanger enn stortingsmeldinger som er skriftlig sjanger hvor formuleringer og språk er gjennomtenkt på forhånd. Språkbruken vil være annerledes fordi en samtale er muntlig og derfor er en annen sjanger enn et skriftlig materiale.

For å analysere intervjuene har jeg valgt å starte med en induktiv tilnærming hvor jeg prøver å la teksten "tale" til meg. Her benytter jeg meg av en kategoriseringsmetode av begreper, (Boeije, H. 2002), først ved "åpen koding" ved å skrive stikkord som fanger inn hendelser, handlinger og oppfatninger ved å bruke informantens egne ord. Deretter blir ord og begrep gruppert i kategorier ("axial coding") for å finne ut hvilke begrep som hører sammen. Kategoriene blir så relatert til hverandre for å finne hvilke tema som kan identifiseres ("selektiv koding"). Deretter anvender jeg de teoretiske perspektivene og begrepene som jeg har utviklet i teorikapitlet på det samme materialet og har en deduktiv tilnærming. På denne måten veksler analysen mellom en induktiv og deduktiv tilnærming, noe som kan benevnes som abduksjon (Ragin, 1994).

4.2.2 Analysens troverdighet og gyldighet

Når det gjelder utvalget av skoler, har FIRE-prosjektet variasjon som et viktig kriterium. De videregående skolene dekker derfor både studieforberedende- og yrkesforberedende programmer, skoler med kun studieforberedende og sammenslåtte skoler. Det er skoler med både høy og lav prosent av minoritetsspråklige elever og skolene er i forskjellige landsdeler. En kvalitativ analyse av et lite utvalg som fire intervjuer kan ikke gi noe heldekkende bilde av rektorenes tilrettelegging for læreres læring, men kan kanskje avdekke noen mønster for å se hvordan disse fire rektorene posisjoner seg, og deres egen forståelse av lederjobben.

Mulige feilkilder er at intervjuer har midlertidige element som eksempelvis interaksjonen mellom samtalepartnerne og hvilken fortelling informanten gir i intervjuet. En annen utfordring ved metoden er bl.a. å kjenne den konteksten informanten befinner seg i. Eksempelvis var tre av de fire rektorene ganske nytilsatte og én skulle snart gå av med pensjon. To av de fire rektorene hadde i tillegg store økonomiske underskudd som opptok mye av deres tid. I tillegg konkurrerer de videregående skolene om elevgrunnlag. To av rektorene nevner spesielt at de derfor arbeider mye med egen skoles omdømme. En av rektorene nevner også sitt fokus på problemer rundt rekruttering av formelt kvalifiserte

lærere. Likeledes er ofte ansvar for pedagogisk oppfølging og støtte til lærerne delegert til avdelingsledere i videregående skole, slik at rektorenes beskrivelser kan bli noe generelle.

5. Nasjonale forventninger til skoleledelse

Stortingsmeldinger kan bidra til å klargjøre forventningene til en ny lederrolle og dermed bidra til å konstruere en lederpraksis. Fordi stortingsmeldinger er offentlige utredninger hvor regjeringsoppnevnte profesjonelle fagfolk er med på å utforme meldingene, kan de bidra til en bedre forståelse av det mandatet skolen får gjennom lover og forskrifter ved å gi en kontekstuell ramme og et fortolkningsgrunnlag. Det er rektor som skal lede skolens arbeid for å nå målene og oppnå resultater for å oppfylle skolens mandat, og det er rektor som må stå til ansvar for de resultatene som oppnås. Stortingsmeldinger kan bidra til å gi innhold til hvordan en slik ledelsesoppgave skal forstås, og følgelig hva som forventes og kreves av ledelse.

5.1 Kort introduksjon til to stortingsmeldinger

I Stortingsmelding nr. 31 Kvalitet i skolen (2007-2008) presenterer Regjeringen mål for kvaliteten i grunnopplæringen og hva som må til for å bedre elevenes utbytte av opplæringen. Innsatsområdene i meldingen avgrenses til å gjelde spesielt grunnskolen, men ”mange av tiltakene vil ha effekt på kvaliteten også i videregående opplæring” (s.7). Videre på side 7 står det at ”Lærernes kompetanse og praksis har stor betydning for elevenes læring.” Dette samsvarer med Stortingsmelding nr. 30 som nettopp påpekte betydningen av læreres læring. Stortingsmelding nr. 31 er valgt fordi den omtaler ikke bare lærernes formelle kompetanse, men også kompetanseheving etter at de har fullført sin utdanning. Hvordan kan kompetanseheving foregå lokalt på den enkelte skole, og hvordan kan lærerne få mer hjelp og støtte til ”en kunnskapsbasert praksis” og skolene få mulighet til å utvikle seg til ”lærende organisasjoner”.

Stortingsmelding nr. 31 bestiller Tidsbrukutvalget som en oppfølging av behovet for å avbyråkratisere skolen og sikre at tidsbruken er rettet mot kjernevirksomheten som er læring. Meld. til Stort. nr. 19 Tid til læring (2009-2010) bygger på Tidsbrukutvalgets innstillinger. Tidsbrukutvalget valgte en avgrensning av meldingen til å gjelde grunnskolen, mens Kunnskapsdepartementet valgte i utformingen av meldingen å utvide perspektivet til også å omfatte videregående skole, altså hele grunnopplæringen.

Mål med analysen er å søke å avdekke hvordan skoleledelse beskrives som praksis for å fremme kvalitet i skolen. Styringsdokumenter er skrevet i en spesiell hensikt og for en spesiell målgruppe. De to stortingsmeldingene er skrevet for offentligheten og uttrykker offisielle prioriteringer fra regjeringen. De kan tolkes både som symbolpolitikk og som bevisste ønsker om å styre.

Ett av mine forskningsspørsmål er hvordan skoleledelse framstilles som praksis i disse to sentrale styringsdokumentene i forhold til lærernes læring. Meldingene er spesielt interessante fordi de omtaler en ledelsespraksis som skal bidra til å utvikle skolen til ”lærende organisasjoner” slik som uttrykt i Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) Kultur for læring. Hvilke handlinger må initieres av skolens leder og hvilken praksis konstrueres i meldingene for at lærere skal lære?

Skolen må selv finne måter å operasjonalisere målene. Styringen er desentralisert til operasjonaliseringsnivå og gjort til både et ledelsesansvar og en ledelsesplikt. Stortingsmeldingene kan være med å gi en forståelse av hva som forventes av ledelse i Kunnskapsløftet og gir ledelse en innramming og en fortolkning av hvordan ledelsespraksis må være for at målene kan nås. En analyse av styringsdokumenter kan derfor gi et fortolkningsgrunnlag for operasjonaliseringen på det lokale nivået. Hva sier meldingene om praksis på realiseringsnivået for å tilrettelegge for læreres læring?

5.2 Stortingsmelding nr. 31 Kvalitet i skolen (2007-2008)

I meldingen uttrykker regjeringen bekymring for at grunnopplæringen i norsk skole ikke er god nok. Bekymringen legitimeres med dårlige resultat på internasjonale tester (bl.a. PISA-undersøkelsen i 2006) og frafallet i videregående skole. Dårlige resultat kan ikke bare svekke Norges konkurranse- og innovasjonsevne, men også velferdsnivået nasjonalt. I meldingen presenterer derfor Regjeringen mål for kvaliteten i grunnopplæringen og tiltak for å bedre elevenes utbytte av opplæringen.

På side 9 slår meldingen fast at ”Lærernes kompetanse er den aller viktigste enkeltfaktoren for elevenes læring når en ser bort fra elevenes bakgrunn”. Jeg tolker kompetanse i dette utsagnet til å gjelde kompetanse slik jeg kort har redegjort for begrepet, nemlig som ”funksjonsdyktighet” og som omfatter både formell og uformell kompetanse, det en kaller ”profesjonskompetanse”. St melding nr. 31 bruker ikke denne betegnelsen, men beskriver,

slik jeg tolker det, samme type kompetanse som ”profesjonskunnskap”. Jeg tolker bruken av disse to betegnelse ”profesjonskompetanse” og ”profesjonskunnskap” som synonym.

5.2.1 Profesjonsfellesskap

Det første tekstutdraget som velges beskriver læreres læring i det daglige og kan tolkes som en oppsummering av hva som skal til for å forvalte og utvikle læreres kompetanse og dermed sikre kvalitet i opplæringen. (I kap.4.4 har jeg redegjort for kriterier og begrunnelser for tekstutdrag. Det er ikke noen andre beskrivelser i dokumentet som kan gi en alternativ forståelse av hvordan det kan tilrettelegges for læreres læring i det daglige. Meldingen konstruerer følgelig i dette utdraget en praksis som det må tilrettelegges for slik at lærere kan lære i det daglige. Utdraget er hentet fra avsnittet 3.4.2 og dette avsnittet er nettopp kalt ”Læring i det daglige”:

”Et profesjonsfellesskap er avgjørende for å utvikle og forvalte lærernes kompetanse og kunnskapsressurser. Dette kan for eksempel være rutiner for elevvurdering og samarbeid med hjemmene, som er felles for en gruppe av lærere eller for hele skolen. I et velfungerende profesjonsfellesskap utveksler lærerne erfaringer og deler gode undervisningsopplegg. Dette kan gi tidsbesparelse for den enkelte lærer, god utnyttelse av spisskompetanse på skolen og effektiv utnyttelse av skolens samlede lærerkrefter, og dermed mer tid til undervisning og forberedelser.”

St.meld. nr. 31 s. 42

Profesjonsfellesskap som betegnelse brukt i skolesammenheng er ganske ny. Slik begrepet omtales, tyder det på at dokumentet legger til grunn et sosiokulturelt perspektiv på læring. Læring i et slikt perspektiv skjer nettopp i et fellesskap. Betegnelsen er også et eksempel på et retorisk grep. Et fellesskap appellerer til det som i retorikken betegnes som patos, våre sanser og følelser, (Herzberg, 2003). Et fellesskap er positivt ladet, og det å ha noe felles betyr at en kan identifisere seg med det og ha et eierskap til det. Ordet er satt sammen med ”profesjon” som gir konnotasjoner til noe profesjonelt og gir uttrykket relevans til selve saksforholdet.

Det er interessant at tekstutdraget ikke en eneste gang bruker ordet ”møter” når praksisfellesskapet beskrives. Kan dette være fordi ”møter” er negativt ladet og noe som lærerne har erfaring med og som de vanligvis ikke knytter til læring? Det kan virke som et profesjonsfellesskap skal være noe nytt og et middel for å nå mål om skolen som en lærende

organisasjon. Dette forsterkes av resten av utdraget som gir innhold til praksisfellesskapet. I fellesskapet skal lærerne utveksle erfaringer, dele gode opplegg og utnytte spisskompetanse. Et fellesskap handler om å ha noe felles og gir dermed et kollektivt perspektiv på læring, læring i et fellesskap. Tekstutdraget konstruerer dermed en praksis som har et kollektivt perspektiv på læreres læring. Bruk av ordene ”dele” og ”utveksle” forsterker dette kollektive perspektivet.

Læreres læring i det daglige er noe som skjer på skolen, på realiseringsnivå og er følgelig også desentralisert. Et profesjonsfellesskap beskrives også som noe som ”kan gi”, det vil si å kunne operasjonalisere for forbedret kvalitet på undervisningen og tilrettelegging for mer tid til undervisning.

Når læring i det daglige skjer på realiseringsnivå, på skolen, tyder dette på et desentralisert ansvar for profesjonsfellesskapet. I et profesjonsfellesskap er det profesjonen som tar kollektivt ansvar. Men arbeidet i et slikt fellesskap vil kreve koordinering og kan dermed knyttes til ledelse og lederansvar.

5.2.2 Sentralisert og desentralisert styring

Det står eksplisitt i utdraget at et profesjonsfellesskap både skal ”forvalte” lærernes kompetanse og ”utvikle” den. Den leksikalske betydningen av ordet ”forvalte” er å ”ta vare på” og ”administrere”. Dette gir konnotasjoner til både styring og ledelse. ”Forvalte” og ”forvaltning” er betegnelser som i vanlig språkbruk brukes om styringsnivået. Ordbruken gjør at ansvars plasseringen for lærernes kompetanse i praksis eller ”læring i det daglige” blir noe ambivalent: I hvilken grad er det styringsnivået eller ledelsesnivået som i hovedsak skal ha ansvaret? Dette viser et spenningsforhold mellom sentralisert og desentralisert styring av lærernes kompetanse. Dette spenningsforholdet forsterkes ytterligere av den nasjonale konteksten gjennom den strategien departementet har valgt for kompetanseutvikling og som ble igangsatt som del av innføringen av Kunnskapsløftet, ”Kompetanse for utvikling – strategi for kompetanseutvikling 2005-2008, hvor størstedelen av midlene har blitt brukt til etterutdanning av skoleledere og lærere for å heve den formelle kompetansen eller for faglig oppdatering, altså etter- og videreutdanning. Men denne typen kompetanseheving skjer uavhengig av profesjonsfellesskapet og er nasjonalt og kommunalt styrt. Dette forsterker spenningen mellom på den ene siden lærerens formelle kompetanse og på den andre siden læreres ”læring i det daglige” og som ifølge meldingen skjer i et ”profesjonsfellesskap”.

Meldingen kommer selv inn på dette spenningsforholdet på side 40 hvor det står at kurstilbud til enkeltlærere i liten grad gir gode betingelser for endringer av praksis, og at lærerne ikke engang husker at de har deltatt på kurs. Her blir det gjort eksplisitt at ”Systematisk etter- og videreutdanning fungerer best når lærerne samtidig utvikler kunnskap i et profesjonsfellesskap på skolen” (St. melding nr. 31 s.40). Nasjonalt og kommunalt nivå styrer på den ene siden etter- og videreutdanning, mens skolenivået på den andre siden styrer profesjonsfellesskapet. Det er altså i praksis en løs kobling mellom den kompetansen som ”forvaltes og utvikles” gjennom styring fra nasjonalt nivå, videre- og etterutdanning, og den kompetansen som ”forvaltes og utvikles” på lokalt nivå i et profesjonsfellesskap.

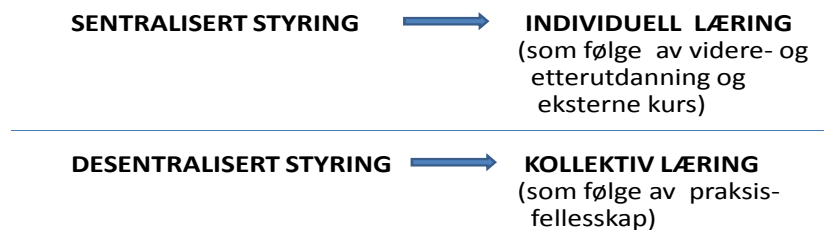
Dette betyr ikke at det nødvendigvis må være en motsetning mellom individuell læring og et profesjonsfellesskap. Det er koblingen mellom den individuelle læringen og den kollektive læringen i et profesjonsfellesskap som kan virke noe uavklart og som skaper en spenning. Som vist i gjennomgangen av teorien om utdanningsorganisasjoner som løst koblete systemer i kap. 3.3., må det kompenseres for løse koblinger. FIRE-prosjektets delrapport nr.2 (Møller et al., 2009) viste at det ikke var etablert kompetanse, tid og arenaer for dette.

5.2.3 Individuell og kollektiv læring

Spenningen mellom sentralisert og desentralisert styring avdekker også et spenningsforhold mellom ”individuell” kompetanseheving og kompetanseheving i et profesjonsfellesskap, som jeg for mitt formål vil kalle ”kollektiv” kompetanseheving. Individuell kompetanseheving blir forvaltet og utviklet gjennom videre- og etterutdanning og eksterne kurs. Individuell kompetanseheving er tradisjonelt knyttet til å heve læreres individuelle faglige kompetanse og på arenaer utenfor praksisfellesskapet. Kollektiv kompetanseheving blir forvaltet og utviklet gjennom profesjonsfellesskapet. Samtidig står det i tekstutdraget at et ”profesjonsfellesskap er avgjørende for å utvikle og forvalte lærernes kompetanse”. Det er altså her en løs kobling mellom på den ene siden ”individuell” læring som har som formål å forvalte og utvikle kompetansen og ”kollektiv” læring med det samme formålet.

I tekstutdraget brukes også adjektivet ”avgjørende”: Et profesjonsfellesskap er ”avgjørende for å utvikle og forvalte lærernes kompetanse”. Et profesjonsfellesskap tillegges dermed ikke bare meget stor betydning, det er ”avgjørende” for lærernes kompetanse samtidig som lærernes kompetanse blir sett på som den ”viktigste enkeltfaktoren” som kan skape kvalitet i skolen og dermed sikre velferden og Norges konkurranse- og innovasjonsevne.

Spenningsforholdet mellom de forskjellige perspektivene når det gjelder forvaltning og utvikling av lærernes kompetanse kan illustreres på følgende måte:



Figur 1: Forvaltning og utvikling av lærernes kompetanse

Illustrasjonen søker å vise en manglende eller hvertfall uavklart sammenheng mellom sentralisert styring og desentralisert styring og dermed også mellom individuell læring og kollektiv læring når det gjelder forvaltning og utvikling av lærernes kompetanse. Den manglende sammenhengen illustreres med en heltrukken linje. Det sosiokulturelle læringsperspektivet som ligger til grunn for lærende organisasjoner forutsetter en eller annen type kobling mellom individuell og kollektiv læring. Læreres læring i praksis omtales da også i meldingen med betegnelser som "kollektive arbeidsformer", "arbeid i fellesskap", "kollektiv læringskultur" og "profesjonsfellesskap". Arenaen for en kobling mellom individuell og kollektiv læring blir i stortingsmeldingen tilskrevet profesjonsfellesskapet. Meldingen konstruerer dermed en arena hvor lærere skal lære "profesjonskunnskap" og denne type kompetanse skal i følge meldingen "forvaltes" og "utvikles" gjennom profesjonsfellesskapet.

Når meldingen kobler individuell læring og kollektiv læring til et profesjonsfellesskap for å utvikle og forvalte lærernes kompetanse eller profesjonskunnskap tyder dette på et perspektiv i organisasjonstenkning som kan føres tilbake til Weick (1976) og hans teori om løst koblede organisasjoner. I hans teori har alle organisasjoner elementer som er løst

koblede. Utfordringen i organisasjoner er ifølge Weick å identifisere de elementene som er avhengig av hverandre for så å finne måter som kompensere for at de er løst koblet. (jfr. kap. 3).

5.2.4 Kollektiv læring i et praksisfellesskap

Det neste tekstutdraget er hentet fra punkt 3.5.3 "Prioritering av ressurser" og har som underoverskrift "Utvikling og bruk av lærernes kompetanse". Utdraget beskriver hvordan utvikling av kompetanse ikke skal individualiseres, men må bli kollektiv kunnskap for at det skal komme elevene til gode. Tekstutdraget bruker betegnelsen "profesjonskunnskap". Det er altså profesjonskunnskap som utvikles gjennom kollektiv læring i et praksisfellesskap. Profesjonskunnskap må forstås dit hen at dette nettopp betegner et utvidet kompetansebegrep lik den leksikalske betydningen av ordet "kompetanse" slik jeg har tolket denne betegnelsen.

Dersom samarbeid og felles utvikling i lærerkollegiet skal få effekt for opplæringen i klasserommene, må fellestiden benyttes til å diskutere og utvikle profesjonskunnskap som er nyttig for lærernes arbeid og som kan redusere tiden læreren bruker til individuell forberedelse og etterarbeid. Undersøkelser tyder på at samarbeid i mange skoler i dag ofte handler om å planlegge året heller enn å drøfte hvordan opplæringen kan forbedres mer direkte. En kvalitativ studie av lærere på ungdomstrinnet gir en indikasjon på at det er relativt uvanlig at lærere sitter sammen og drøfter faglige begrunnelser for hvordan de kan løse konkrete utfordringer i klasserommet.

St.meld. nr. 31 s. 47

Her står det eksplisitt at det er det lokale nivået som er ansvarlig for å utvikle profesjonskunnskap ved at "fellestiden må benyttes til å diskutere og utvikle profesjonskunnskap som er nyttig for lærernes arbeid". Bruken av ordet "må" gjør at dette ikke kan uttrykkes sterkere. Verbet "må" brukes synonymt med "skal" i lover og forskrifter for å regulere, gi pålegg og hjemmel for å utføre handlinger. Her blir det beskrevet en praksis for ledelse som ligner på et pålegg om hvordan tid på skolen skal brukes. Det normative aspektet ved ordbruken legitimeres med undersøkelser og kvalitative studier og henvisningene er til E. Munthe 2007: *Nøkler til kvalitetsutvikling*. Troverdigheten styrkes av at dette er en studie basert på nasjonale forhold og derfor virker både gyldig og praksisnært sammenlignet med undersøkelser og studier gjort i andre land.

Studiet har vist at profesjonskunnskap ikke utvikles eller tas i bruk i profesjonsfellesskapet og viser at samarbeid brukes til å planlegge og ikke til å forbedre opplæringen. Nå kan jo planlegging være en del av det å forbedre opplæringen, men planlegging alene utvikler ifølge dette tekstutdraget ikke kompetanse, og er følgelig ikke nok for å utvikle profesjonskunnskap.

Tekstutdraget er interessant også i forhold til handlingsrommet som mål- og resultatstyringen gir skolen. Her vises et eksempel på en viss grad av innskrenkning av handlingsrommet ved at språkbruken kan tolkes som et pålegg om hvordan fellestiden skal benyttes. For ledelse konstruerer denne språkbruken en praksis ikke bare gjennom en beskrivelse av praksis, men gjennom å gi en norm for ledelsespraksis som har som oppgave å *”utvikle og forvalte lærernes kompetanse og kunnskapsressurser”*. (ibid:42) Dette er et nytt eksempel på spenningsforholdet mellom sentralisert og desentralisert styring og mellom individuell og kollektiv læring. Når det skrives at det ”må” settes av tid i organisasjonen til kompetanseutvikling, utøver nasjonalt nivå styring av kompetanseutvikling på et bestemt område, på profesjonskunnskap, som samtidig er en type kompetanseutvikling som hører til på det lokale nivået, på realiseringsnivå. Det er på lokalt nivå, på skolens egen arena, at profesjonskunnskapen skulle utvikles, slik som det første tekstutdraget også uttrykte det. Det er legitimt at nasjonalt nivå uttrykker forventninger til hvilke mål lokalt nivå skal realisere. Eksemplet viser imidlertid at nasjonalt nivå også går langt i å konkretisere hvordan mål skal nås. Dette kan muligens være en konsekvens av tradisjonell ledelse i norsk skole som har vært preget av ”føyelighet”, slik Valle (2006) fant i sin analyse av St. melding nr. 30 Kultur for læring.

5.2.5 Et praksiseksempel på kollektiv læring

Det kollektive perspektivet på læring, læring i et praksisfellesskap, kommer tydelig fram i et eksempel som trekkes fram som kvalitetsarbeid i skolen på side 46 i meldingen. Eksemplet er hentet fra Vigra skule og meldingen viser gjennom et slikt eksempel at den er praksisnær. Dette gir leseren en trygghet for at det som skrives ikke bare er teori som ikke er mulig i praksis. En må derfor kunne anta at eksemplet ikke er tilfeldig valgt og at det eksemplifiserer en holdning til forvaltning og utvikling av lærernes kompetanse nettopp i et kollektivt perspektiv, i et praksisfellesskap. Rektor på skolen blir sitert:

”Du må vite hva du gjør og jobbe systematisk, men mye ligger i grunnholdningen. Å

erkjenne at det alltid er vi som må endre praksis hvis elevenes resultater ikke er gode nok. At vi griper inn når en elev stagnerer i et fag. At vi finner elevens mestringsområder og spør oss selv hva vi kan gjøre annerledes for å komme videre. Å huske hvem vi er her for. Det er kanskje det viktigste.”

Og videre:

”Det har blitt trygt og greit å snakke om manglende framgang, og diskutere tiltak for å hjelpe elevene. Dette er ingen selvfølge. Denne tryggheten er kommet gradvis. En lærer som sliter, skal ikke gjøre det alene på vår skole. Og når vi lykkes, feirer vi sammen. Og det er mange som hjelper oss. Vi har hele lokalsamfunnet i ryggen. Det kjennes bra.”

St. melding nr.31 s.46

Det interessante for min analyse er den konsekvente bruken av det personlige pronomenet ”vi”. Det er ”vi” som må endre praksis, ”vi” griper inn, ”vi” finner elevens mestringsområder, hva ”vi” kan gjøre annerledes, hvem ”vi” er her for. Bruken av pronomenet ”vi” beskriver at det er lærerkollegiet som sammen og kollektivt lærer med det formålet å forbedre kvalitet. Tekstutdraget beskriver ikke bare læreres læring i det praktiske arbeidet. Den siste delen av tekstutdraget gjør den kollektive læringen til en norm når det står at ”En lærer som sliter, skal ikke gjøre det alene på vår skole. Og når vi lykkes, feirer vi sammen”. Her fortsetter bruken av ”vi” og forsterker et kollektivt perspektiv på læring i praksis, læring i et profesjonsfellesskap. Ingen skal jobbe ”alene” og ”vi” feirer sammen. ”Ingen skal” er et sterkt normativt utsagn som forsterker det kollektive perspektivet på læring.

5.2.6 Kollektiv ansvarliggjøring

Eksempelet fra Vigra og tekstutdraget har i tillegg til det kollektive læringsperspektivet et element av ansvarliggjøring. Det kollektive perspektivet gjelder ikke bare læring, men også hvem som er ansvarlig for den. Teksten ansvarliggjør ikke bare rektor som leder, men også lærerne. Ansvarliggjøringen er ikke kun individualisert til rektor, men også til lærerne. Hele kollegiet er i dette eksemplet ansvarliggjort for kvalitet i opplæringen. Både når resultatene er gode, og når de er dårlige, er det ”vi” som enten feirer at ”vi” lykkes eller som må finne ut hva ”vi” kan gjøre annerledes for å komme videre. Når et styringsdokument bruker et slikt

eksempel, må en anta at meldingen ønsker å ansvarliggjøre profesjonen per se. Ved å bruke dette eksemplet, legitimeres også den praksisen som blir beskrevet. Både måten Vigra skule har operasjonalisert lærernes læring og ansvarliggjøringen av hele kollegiet, beskrives som en norm.

5.2.7 Kollektiv ansvarliggjøring og skolens kultur

Tekstutdraget viser også til nødvendigheten av en kultur på skolen som må være den dominerende kulturen for at kollegiet skal føle seg kollektivt ansvarliggjort for resultater og for et praksisfellesskap, som det står i tekstutdraget fra Vigra skule: *”Det har blitt trygt og greit å snakke om manglende framgang, og diskutere tiltak for å hjelpe elevene. Dette er ingen selvfølge. Denne tryggheten er kommet gradvis”*. Bruk av ord som ”trygt” og ”greit” i denne sammenhengen er interessant fordi det tradisjonelt ikke er selvfølgelig at man ber om hjelp, slik det står i tekstutdraget. Det vanskeligste er kanskje at en ansvarliggjøring innebærer både evne og vilje til å innrømme at det man har gjort, ikke er godt nok! Som nevnt i innledningen, har tradisjonelt dårlige resultat blitt tilskrevet forhold som skolen ikke er herre over. I Kunnskapsløftets styringsregime er dette ikke legitimt og dermed heller ikke profesjonelt. Det å skape en trygghet på arbeidsplassen som gjør at det er ”trygt og greit å snakke om manglende framgang” beskriver en ledelsespraksis som også evner å ansvarliggjøre hele kollegiet for resultatene. Det er snakk om å skape en kultur for at praksis må endres hvis resultatene er dårlige og at dette er noe profesjonen per se er ansvarlig for. Dette konstruerer en ledelsespraksis som krever tydelig faglig pedagogisk ledelse og hvor rektor ikke bare kan ta seg av administrative oppgaver, men må involvere seg og skape en kultur for forbedring av praksis. Tobiassen (2007) har utviklet en idealtypisk modell av hvordan skolekulturer kan være. Kulturen på Vigra skule må kunne sammenlignes med det Tobiassen kaller en ”harmonisk innovasjonskultur” (ibid: 106) hvor refleksjonsnivået er høyt og hvor mål og arbeidsformer problematiseres og diskuteres. Det motsatte i hans modell er en ”harmonisk fasitkultur” som er preget av holdningen ”sånn skal det gjøres” og hvor det gjerne finnes sterke fagtradisjoner for hva som er den beste og riktige måten å gjøre ting på. Det er nærliggende å tro at en ”harmonisk fasitkultur” også vil tilskrive dårlige resultat forhold som en ikke er herre over og dermed ikke lar seg styre av.

Et lignende perspektiv på skolekulturer omtales av Gunnar Berg (2000) som ”skolekode”. Med skolekode forstår han de dominerende handlingsmønstre som lærerpersonalet er bærere

av. Han henviser til SKARP-prosjektet¹⁰ (ibid: 61) som fant at samarbeidsstøttende prinsipper langt på vei mangler i skolekodene og at lærernes individualisme i tillegg er av generell karakter. For skoleledelse blir derfor det å forandre på skolens kultur for å skape en ”vi-tankegang” en stor utfordring. Rektor på Vigra skule uttrykker da også at dette ikke har vært en ”selvfølge”.

Kulturen som beskrives på Vigra skule er ikke en ”harmonisk fasitkultur”. Vigra skule lar seg styre av resultatene og meldingen beskriver en kultur på Vigra skule som må sies å ligne en ”harmonisk innovasjonskultur”. En slik kultur beskrives som en nødvendig forutsetning for å forvalte og utvikle et profesjonsfellesskap¹¹.

I tekstutdraget er det rektors stemme som taler til leseren. Dette gir troverdighet til et praksisnært eksempel og styrker eksemplets legitimitet (Herzberg, 2003) og dermed argumentasjonsmakten. Eksemplet viser at rektor må være en aktiv pådriver og involvere seg for å skape en harmonisk innovasjonskultur. Han sier da også at ”du må vite hva du gjør”, ”jobbe systematisk” og at mye ligger i ”grunnholdningen”.

5.2.8 Kunnskapsbasert profesjonsfellesskap

På side 39 i meldingen står det at ”lærerne trenger utviklingsmuligheter i yrket og oppdatering av kompetansen for å møte nye utfordringer og krav” og at det er skoleeierne som har hovedansvaret for den kompetanseutviklingen de trenger. Lærerne selv etterlyser kompetanseutvikling. De er blant den gruppen arbeidstakere som rapporterer om størst behov for faglig oppdatering. Dette dokumenteres i meldingen gjennom en referanse til Fafo-notatet: ”Etter- og videreutdanning i grunnopplæringen” (Hagen m.fl. 2004). Meldingen sier også på side 40 at ”Systematisk etter- og videreutdanning fungerer best når lærerne samtidig deler og utvikler kunnskap i et profesjonsfellesskap på skolen.” Og profesjonsfellesskapet må ha ”Kunnskap om hva som virker best” og at en forutsetning for dette er god tilgang til forskning (s.42). Meldingen gir her klare signaler om nødvendigheten av faglig oppdatering for den enkelte lærer, men som samtidig må kobles til kollektiv læring gjennom et profesjonsfellesskap og at individuell læring faktisk er avhengig av dette

¹⁰ Skolans arbeidsplatsproblem (SKARP)

¹¹ Noe av det samme er Wadel (2007) inne på når han setter opp en dikotomi mellom to kontrasterende kulturer, en ”fasitkultur” og en ”undringskultur”. En harmonisk innovasjonskultur og en undringskultur kan tolkes som uttrykk for det samme.

profesjonsfellesskapet, fordi det er gjennom et profesjonsfellesskap at systematisk videre- og etterutdanning ”fungerer best”. Nytt av både videre- og etterutdanning og faglig oppdatering blir her tett koblet til et profesjonsfellesskap.

Et kunnskapsbasert profesjonsfellesskap er i tillegg en nødvendig konsekvens av resultatstyring som krever kompetanse for å kunne reflektere over praksis når resultatene uteblir. Dette er nettopp en type kunnskap som utvikles i profesjonsfellesskapet og omtales som profesjonskunnskap. Som drøftet i kapittel 3.2 er profesjonslæring avhengig av både horisontale og vertikale læringsprosesser hvis praksis ikke bare skal bli sementert.

5.2.9 Oppsummering

Formålet med analysen har vært å avdekke hvilke forventninger styringsnivået har til lokalt nivå som skal tilrettelegge for læreres læring. I diskursanalytisk teori er språket med på å konstruere en virkelighet, ikke kun gjenspeile den (Jørgensen & Phillips, 1999). Derfor kan diskursanalyse av styringsdokumenter være med på å konstruere en ledelsespraksis som skal kunne bidra til læreres læring. Som vist i gjennomgangen, anvendes en rekke diskursive ressurser for å forsterke hvilke forventninger nasjonalt nivå har til lokalt nivå.

Kompetanse som begrep blir brukt både om den individuelle læringen som tradisjonelt skjer utenfor praksisarenaen gjennom eksterne kurs, videre- og etterutdanning og om læreres læring i et profesjonsfellesskap. En slik bruk av kompetansebegrepet er en utvidelse i forhold til et tradisjonelt kompetansebegrep og kan lage en spenning mellom individuell og kollektiv læring. Meldingen mener jeg avklarer dette spenningsforholdet gjennom å koble individuell læring med kollektiv læring i et profesjonsfellesskap. Til grunn for et profesjonsfellesskap ligger et kollektivt perspektiv på læreres læring for å kunne reflektere over egen praksis og at også individuell videre- og etterutdanning er avhengig av profesjonsfellesskapet for å kunne kobles til læreres praksis. Den kollektive læringen i et profesjonsfellesskap ble betegnet som ”avgjørende” for læreres læring og språkbruken var ikke kun deskriptiv, men klart normativ for lederes tilrettelegging av et profesjonsfellesskap.

Ansvarliggjøringen er personifisert til rektor, men i meldingen blir Vigra skule brukt som et eksempel på at hele lærerkollegiet er ansvarliggjort. Ansvarliggjøringen innebærer en ”vi-tankegang” som beskrives som nødvendig for en innovativ og harmonisk læringskultur. Det

tilhører en leders praksis å ansvarliggjøre lærerne. Ansvar er et kollektivt ansvar og lærerne er dermed gjort til uformelle ledere av sin egen profesjon i et profesjonsfellesskap.

Meldingen gjenspeiler en ledelsespraksis som befinner seg i et spenningsforhold mellom individuell og kollektiv læring og mellom sentralisert og desentralisert styring, men som søker å avklare disse spenningsforholdene gjennom å konstruere et kollektivt ansvarlig og kunnskapsbasert profesjonsfellesskap. Formålet med diskursanalyse er nettopp å avdekke ikke bare en gjenspeiling av virkeligheten, men også om en ny virkelighet konstrueres og som politikerne ønsker skal være den rådende. (ibid). Ifølge min analyse er det nettopp et profesjonsfellesskap som kan avklare spenningsforholdet mellom individuell og kollektiv læring og samtidig operasjonalisere en ansvarliggjøring av skolen for elevenes resultater. Meldingen konstruerer dermed en praksis som skal forvalte og utvikle lærernes kompetanse i det daglige gjennom et ansvarliggjort profesjonsfellesskap. Profesjonsfellesskapet er en konstruksjon av en arena for læreres læring i det daglige.

Denne nye praksis for å tilrettelegge for læreres læring tolkes som en konsekvens av systemskiftet i norsk skole. Meldingen kobler et ansvarliggjort profesjonsfellesskap med individuelt rettet undervisning og elevenes resultater. Når elementer kobles, krever dette en organisatorisk samordning, slik som jeg forstår er hensikten med profesjonsfellesskapet. Alle organisasjoner har innslag av løst koblede elementer, men det må kompenseres for elementer som vurderes å være avhengige av hverandre (Weick, 1976). Dette krever samordning og koordinering. Weick hevder at løst koblede elementer gjør det vanskelig å implementere endringer eller reformer, "loose coupling is ... incapable of being used as means of change" (ibid: 8). Koordinering og tilrettelegging for et praksisfellesskap som skal koble elevenes resultater med lærernes praksis, blir ifølge en slik teori en nødvendig konsekvens av systemskiftet. Parallelt er leders rolle ikke bare administrativ, men også faglig. Det betyr at leder må involvere seg i et profesjonsfellesskap som skal forvalte og utvikle lærernes læring. Profesjonsfellesskapet er beskrevet i ordelag som gjør et slikt fellesskap til en norm. Ledelse ikke bare "bør", men "skal" tilrettelegge for et profesjonsfellesskap. Styringsdokumentets beskrivelser av profesjonsfellesskapet som en arena for å gjøre skolen til en lærende organisasjon tolkes derfor ikke kun symbolpolitisk, men som Regjeringens uttalte politikk og bevisste ønske om å styre.

Et profesjonsfellesskap er en arena som krever tid fordi den skal være en integrert og systematisk del av organisasjonen som betyr at den ikke skal baseres på tilfeldigheter eller ad

hoc løsninger. Derfor bestiller St. melding nr. 31 en ny melding som skal utrede tidsbruken i skolen for å sikre mer læring, ikke bare for elever, men også for lærere. En må derfor kunne forvente at Melding nr. 19 inneholder forslag til tiltak som kan skape tid for en slik arena, for profesjonsfellesskapet, som St. melding nr. 31 konstruerer.

5.3 Meld. St. 19 Tid til læring (2009-2010)

Kunnskapsdepartementet nedsatte Tidsbrukutvalget som en oppfølging av St.meld.nr.31 hvor ett tiltak var å avbyråkratisere skolen og sikre at tidsbruken er rettet mot undervisning og læring og at skolene måtte sette av tid til å planlegge og gjennomføre endringer. Dette fremgår av St. melding nr. 31 på side 80. I St. melding nr. 19 redegjør Regjeringen for oppfølgingen av Tidsbrukutvalgets forslag og fremmer tiltak som kan bidra til en mer effektiv utnyttelse av lærernes tid. I innledningen til meldingen står det at "Ingen andre er så viktige for elevenes læring som dyktige lærere som gjennomfører opplæringen med struktur, kunnskap og engasjement" og at "lærerne og lærernes tidsressurs er svært verdifull".

Forskningsspørsmålet mitt gjelder hvordan skoleledelse konstrueres som praksis for å tilrettelegge for læreres læring. I St. melding nr. 31 ble det sagt om profesjonsfellesskapet at det var "avgjørende" for læreres læring. Meldingen konstruerte et profesjonsfellesskap som i det daglige skulle bidra til lærernes kollektive læring. Likeledes ble ansvaret for et profesjonsfellesskap gjort til et kollektivt ansvar. Verken Tidsbrukutvalgets rapport (2009) eller Melding nr. 19 bruker selve betegnelsen "profesjonsfellesskap", men bruker betegnelser som "samarbeid", "møtekultur", "møtestruktur" og "kollektiv refleksjon i kollegiet", som er en terminologi som samsvarer med elementer i et profesjonsfellesskap slik St. melding nr. 31 beskrev det. Når meldingen ikke bruker profesjonsfellesskap som betegnelse på en arena for læreres læring, kan det henge sammen med at Melding nr. 19 ble avgrenset av Regjeringen selv til først og fremst å gjelde bedre skole- og klasseledelse. Dette fremgår eksplisitt av Kunnskapsdepartementets pressemelding fra 11.6.2010 hvor det heter at meldingen primært handler om forslag som sentrale myndigheter kan gjennomføre for å bidra til mer effektiv utnyttelse av lærernes tid. Samtidig vises det til at Tidsbrukutvalget fremmet en rekke anbefalinger til skoleeiere og skoleledere, men at disse anbefalingene overlates til det lokale nivået å følge opp. Følgelig blir ansvaret for å operasjonalisere en arena for et profesjonsfellesskap som skal ivareta læreres læring i det daglige, og som St melding nr. 31

beskrev som ”avgjørende” for læreres læring, desentralisert til lokalt nivå. Meldingen må derfor sies først og fremst å gjelde bedre tid til å fokusere på elevenes læring.

Forskningsspørsmålet angår læreres læring i det daglige, og analysen av meldingen er avgrenset til å gjelde meldingens beskrivelser av tilrettelegging for dette.

5.3.1 Meldingens form

Melding nr.19 skiller seg fra tradisjonelle stortingsmeldinger i sin form. Oppsummering av forslag fra Tidsbrukutvalget og departementets tiltak er listet opp ved siden av hverandre og i tillegg er hele Tidsbrukutvalgets rapport vedlagt meldingen. Dette kan tolkes som et grep for å vise at Regjeringen følger opp et utvalg som de gir sterk autoritet og viser at styringsnivået ønsker å være praksisnært. Meldingen gis et nedenfra og -opp perspektiv som kan virke positivt på realiseringsnivået og viser en forankring til praksis. Dette kan virke som et retorisk grep for å gi skolen ”tilbake til lærerne” og klasserommet ”tilbake til læreren”. Derfor kan meldingens form i seg selv bidra til å gi profesjonen tillit og status.

5.3.2 Profesjonsfelleskap i Melding nr. 19

Det første tekstutdraget som er valgt er det nærmeste en kommer begrepsinnholdet i et profesjonsfelleskap slik det ble konstruert i St. melding nr. 31. Tekstutdraget beskriver hva som kan bidra til å operasjonalisere læreres læring og er på side 36 med referanse til Knut Roalds doktoravhandling (2010):

”På den enkelte skole bør det være høy bevissthet om hvordan lærerne bruker fellestid, og om hvordan arbeidet er organisert både i og utenfor klasserommet. Dette blir spesielt støttet av høringsinstansene, som foreslår at lærerne selv må bidra til god møtekultur, og at skoleleder har ansvaret for å utvikle god og effektiv møtestruktur og møtekultur i samarbeid med lærerkollegiet”

Melding nr. 19 s.36

Referansen til en doktoravhandling bidrar til å forsterke tekstens autoritet. I utdraget beskrives en tilrettelegging for et praksisfelleskap ved at lærerens arbeid utenfor klasserommet er eksplisitt nevnt og utsagnet er normativt gjennom bruken av ”bør”. Det ”bør være høy bevissthet” beskriver en ledelse som ”bør” ha kunnskap om hvordan lærende organisasjoner fungerer. Skoleleder har ansvar for å tilrettelegge for og organisere tid og

arenaer for møter, en god ”møtestruktur”. Interessant er også ansvaret for det som beskrives som god ”møtekultur”. Siden skolen skal utvikle seg til lærende organisasjoner hvor lærerne deltar i et praksisfellesskap, må en anta at dette er den type møtekultur som meldingen forventer realisert ved hjelp av skolens ledelse og som kan bidra til å operasjonalisere skolen som en ”lærende organisasjon”. At det skal skje i samarbeid med lærerkollegiet kan henge sammen med en erkjennelse om at det er nødvendig med både evne og vilje (jfr. Tobiassen, (2007) ”harmonisk innovasjonskultur”) fra aktørenes side for å utvikle et profesjonsfellesskap og at dette er et kollektivt ansvar. Evne handler om kunnskap og vilje om holdning. Kunnskap og ferdigheter i ledelse er derfor i meldingen ikke forbeholdt formell ledelse, men også lærerne skal erverve slik kunnskap. Dette er eksplisitt uttrykt på side 15 som ett av tiltakene for å gjøre skolen til en lærende organisasjon:

”Kunnskap om og ferdigheter i ledelse skal gis tilstrekkelig oppmerksomhet i lærerutdanningen, og ikke være forbeholdt rektorutdanningen. Komponenter fra de ulike utdanningene bør ses i sammenheng og gjensidig berike både lærerutdanningen, etter- og videreutdanningen og rektorutdanningen.”

Melding nr. 19 s. 15

Tekstutdraget er interessant fordi det kobler formell ledelse utøvet av rektor og uformell ledelse utøvet av lærere i forhold til organisasjonen. Kunnskap i ledelse skal ikke bare forbeholdes rektorutdanningen. Selv om rektor formelt er skolens leder, synes det i tekstutdraget som meldingen gir lærerne et kollektivt ansvar også utenfor klasserommet. Det er her ikke beskrevet ledelse i klasserommet, men lærere som ledere også utenfor klasserommet fordi kunnskap om og ferdighet i ledelse ikke kun skal ”være forbeholdt rektorutdanningen”. Lærerne er med andre ord også ansvarlige for ledelse utenfor klasserommet selv om deres ledelse ikke er formell. Dette kan forstås som en ansvarliggjøring av lærerne som ledere i profesjonsfellesskapet. En slik ansvarliggjøring myndiggjør profesjonen, og kan sees på som en parallell til ansvarliggjøringen av lærerne som jeg identifiserte i analysen av St. melding nr. 31. Melding nr. 19 har altså som et tiltak for å bidra til læreres læring at kunnskap i ledelse skal tilføres profesjonen, ikke bare formelle ledere. Det å tilføre profesjonen kunnskap i ledelse må sees som en konsekvens av ansvarliggjøringen av profesjonen per se og for at hele kollegiet kan bidra til det som betegnes som ”god møtekultur”.

Det gis i meldingen eksempel fra en skole hvor nettopp kunnskap om ledelse også er sentralt for lærerne. Intensjonen må være at kunnskap i ledelse vil bidra til at fellesmøter utvikler seg til å bli lærende, en arena for kritisk refleksjon. Little (2002) argumenterer for et kunnskapsbasert praksisfellesskap som nødvendig for at lærere skal kunne problematisere egen praksis og kunne kritisk reflektere over den. Profesjonsfellesskapet må altså tilføres kunnskap og ikke bare bli en arena for informasjonslogistikk og planlegging. Dette er også et viktig poeng hos Helstad (2011) som har analysert kunnskapsutvikling blant en gruppe lærere i videregående skole.

I stortingsmeldingen brukes et eksempel fra praksis for å legitimere et kunnskapsbasert praksisfellesskap som meldingen varsler som ett av tiltakene. Eksemplet står på side 35 i meldingen og skoleledere ved Greveløkka og Rollsløkken skole refereres:

Teamene har en viktig funksjon i arbeidet med skoleutvikling og trenger derfor oppmerksomhet. Alle lærere har fått forelesninger om skolen som en lærende organisasjon. Dette er viktig kunnskap som har blitt knyttet opp mot teamenes refleksjoner og arbeid på egen skole. For å høre er ikke det samme som å gjøre! Forelesninger må følges opp. Teamlederne har vært «tett på» sine team slik at planlagte emner og temaer blir drøftet og knyttet opp mot lærernes praksis i klasserommet. Teamene har utviklet mål for hvordan de skal arbeide sammen. Disse målene er konkrete og målbare. Når vi både forstår og handler, kan vi få til en god utvikling av skolens praksis. Dette krever oppfølging fra ledelsen, både teamlederne og rektorene.

(Melding nr. 19 s. 35).

Alle lærerne har fått forelesninger om skolen som lærende organisasjoner. Dette er en type kompetanseheving i form av kurs hvor lærerne har blitt tilført individuelle kunnskaper. Det interessante og viktige for min analyse er utsagnet om at ”forelesninger må følges opp”, og lærerne må både ”forstå og handle” for å få til en god ”utvikling av skolens praksis”. Videre står det at ”å høre er ikke det samme som å gjøre”. Dette viser til kompetanseheving som også må ha et kollektivt perspektiv for at endring og utvikling skal kunne operasjonaliseres.

Dette beskriver hva ”god møtekultur” innebærer i tekstutdraget med henvisning til Roald, og er med på å forsterke betydningen av et kollektivt perspektiv på læring som også var et sentralt læringsperspektiv i St. melding nr. 31, men uten at selve betegnelsen ”profesjonsfellesskap” brukes i Melding nr. 19.

Det faktum at betegnelsen ”profesjonsfellesskap” ikke benyttes i Melding nr. 19 er interessant. Ifølge min analyse operasjonaliserer meldingen et profesjonsfellesskap gjennom ”god møtekultur og møtestruktur”. Det er noe overraskende at meldingen ikke bruker betegnelsen ”profesjonsfellesskap” slik som St. melding nr. 31, og som skulle gjøre skolen til en ”lærende organisasjon” og som ble beskrevet som ”avgjørende” for å forvalte og utvikle lærernes kompetanse. Søk i Melding nr. 19 gav ingen treff på ”profesjonsfellesskap” eller ”praksisfellesskap”, betegnelser som St. melding nr. 31 brukte om arenaen for læreres læring. Dette kan indikere en begrensning av betydningen av profesjonsfellesskapet. I St. melding nr. 31 konstrueres et fellesskap som skal koble elevenes resultater og læreres læring gjennom kunnskapsbasert refleksjon i praksisfellesskapet for å kunne øke kvaliteten på elevenes læring. Når Melding nr. 19 knytter læreres læring, den kollektive læringen, til møter, kan det bidra til å opprettholde en tradisjonell forståelse av samarbeidet mellom lærerne. Tradisjonelt er samarbeidsmøter mellom lærerne knyttet til planlegging og informasjon og ikke til kollektiv læring i et profesjonsfellesskap slik St. melding nr. 31 beskrev det. Slik sett kan det virke som en forestilling om at bare møtene har ”god møtekultur” og ”møtestruktur” vil dette kunne gi tid til den type kollektive læring som St. melding nr. 31 tilskriver profesjonsfellesskapet. Er det slik å forstå at Melding nr. 19 beskriver arenaen for profesjonsfellesskapet som ”møter”? Og at hvis møtene bare er effektive nok, vil møtene kunne bli en arena slik St. melding nr. 31 beskriver profesjonsfellesskapet? Spørsmålet gjelder om Melding nr. 19 kun gjenspeiler en virkelighet som den riktignok gjør et forsøk på å forbedre, men ikke operasjonaliserer for å bidra til å konstruere en ny virkelighet slik St. melding nr. 31 gjorde gjennom sin beskrivelse av profesjonsfellesskapet. Dette inntrykket forsterkes gjennom å sammenligne Tidsbrukutvalgets rapport med tiltakene selv om Melding nr. 19 som tidligere omtalt, viser til Greveløkka og Rollsløkken skole (s. 35) hvor nettopp individuell læring måtte følges opp for å bli kollektiv læring. Dette kan bety at tiltakene i Melding nr. 19 har et noe annet fokus enn læreres læring sammenlignet med St. melding nr. 31. Mens St. melding nr. 31 fokuserte læreres læring, retter Melding nr. 19 søkelyset mot lærernes tidsbruk og hvor målet er at de skal få mer tid til undervisning og oppfølging av elevenes læring gjennom tiltakene som blir

annonsert, bl.a. mindre tid på rapporteringsoppgaver og lignende som ikke er direkte relatert til undervisningen. Gjennom pressemeldingen uttrykker også Kunnskapsminister Kristin Halvorsen dette fokuset når hun sier at ”det er avgjørende at de (lærerne) får frigjort mest mulig tid til sine primæroppgaver”.

Et annet eksempel på problematisk samsvar mellom de to stortingsmeldingene og mellom Tidsbrukutvalgets rapport og St. melding nr. 19, kan avledes gjennom å sammenligne Tidsbrukutvalgets rapport med selve stortingsmeldingen. Det følgende eksemplet er hentet fra Tidsbrukutvalgets hvor tidsbruk i skolen og kollektiv refleksjon i kollegiet er temaet:

”Flere høringsinstanser framhever økt voksentetthet som grunnleggende for å frigi tid til samarbeid og kollektiv refleksjon i kollegiet, noe som igjen vil styrke lærernes kompetanse og trygghet for arbeidet med den enkelte elev.

Tidsbrukutvalgets rapport pkt. 5.1

Som det fremgår av sitatet, mener Tidsbrukutvalget at det er grunnleggende å finne måter å tilrettelegge for å ”frigi tid” slik at skolen bedre skal kunne fokusere på læring, ikke bare for elever, men også for lærerne. Tidsbrukutvalget foreslår økt voksentetthet som ”grunnleggende” for å frigjøre ”tid til samarbeid og kollektiv refleksjon i kollegiet”. Økt voksentetthet kan implementeres ved ”økt lærertetthet eller ved økt bruk av andre yrkesgrupper i skolen” (Tidsbrukutvalgets rapport s. 84). Økt lærertetthet er ikke nevnt i Stortingsmelding som ett av tiltakene, derimot nevnes kun ”andre yrkesgrupper”. Tanken må være at ”andre yrkesgrupper” kan overta noen av de funksjonene som lærerne har i dag, og dermed kan dette frigi tid til refleksjon i lærerkollegiet. Når ”andre yrkesgrupper” skal overta noen av funksjonene lærerne har hatt, kan dette gi mer tid til kollektiv læring. Men et støtteapparat eller ”andre yrkesgrupper” krever samordning mellom aktører. Dette tar også tid. Spørsmålet er da om denne tiden skal tas fra den felles møtetiden og dermed bidrar til å innskrenke møtetid som skal tilrettelegge for kollektiv læring for lærerne? Som jeg mener å ha vist, konstruerer Melding nr. 19 den felles møtetiden som arenaen for profesjonsfellesskapet. Tiltaket som foreslås, kan derfor innskrenke lærernes tid til kollektiv læring og som en konsekvens av dette faktisk virke mot sin hensikt.

En annen side ved tiltaket ”økt voksentetthet” er at dette synes å være rettet mot grunnskolen mer enn videregående skole. Fra meldingens side 12 fremgår det av Tabell 1.11 at ”Andre yrkesgrupper inn i skolen” omhandler skolehelsetjenesten, medisiner og skole-

fritidsordninger. For lærere i videregående skole er dette områder som ikke er tema eller del av deres felles møtetid. Dette tiltaket vil dermed heller ikke frigi tid innenfor den felles møtetiden for å kunne gi tid til et profesjonsfellesskap. ”Økt voksentetthet” i den form som meldingen varsler, vil derfor ikke kunne bidra til mer tid for et profesjonsfellesskap i videregående skole og som skal ”forvalte” og ”utvikle” lærernes profesjonskunnskap.

5.3.3 Pedagogisk ledelse i Melding nr. 19

Meldingen definerer begrepet pedagogisk ledelse på en slik måte at den inkluderer læreres læring i et profesjonsfellesskap. Dette kommer klart frem i det første tekstutdraget på side 15 under pkt. 2.2. Ledelse i skolen – regjeringens politikk, og som henviser til evalueringen av Kunnskapsløftet og rapporten fra FIRE prosjektet i 2009, ”Kunnskapsløftet – tung bør å bære?”:

”Pedagogisk ledelse handler om den type ledelse som er knyttet til det som er kjernevirksomheten i organisasjonen. I skolen er det elevenes læring. Pedagogisk ledelse i skolen omfatter da de aktivitetene som både ledere, lærere, elever og andre tar initiativ til, for å påvirke hverandres motivasjon, kunnskap, læring, følelser og praksis. Denne definisjonen av begrepet innebærer at lærerne har en viktig pedagogisk lederrolle i forhold til elevgruppene, og at de formelle lederne i kraft av sin posisjon har et spesifikt ansvar for skolens samlede kvalitet og for utvikling av skolen som en lærende organisasjon. Det handler om å lede, legge til rette for, og involvere seg i skolens samlede læringsprosesser.”

St. meld. nr. 19 s.15

Pedagogisk ledelse blir her definert som aktiviteter og som alle aktørene i skolen, det vil si både ledere, lærere, elever og andre, tar initiativ til ”for å påvirke” hverandre. Med andre ord tilkjennegir meldingen et distribuert perspektiv på ledelse (Møller, 2006). ”Påvirke” er i denne sammenhengen en interessant betegnelse fordi påvirkning handler om å øve innflytelse, være aktiv i forhold til noe. Sammen med ”aktiviteter” tyder teksten på at det er handlinger som skal til for å få til nødvendige endringer for å nå mål. Dette kommer til uttrykk i slutten av tekstutdraget hvor det står at skolen som en lærende organisasjon evner å

”legge til rette for, og involvere seg i skolens samlede læringsprosesser”. ”Samlede læringsprosesser” må forstås dit hen at det også innbefatter lærernes læring.

Meldingen understreker med denne definisjonen betydningen av at det ryddes tid også for rektor som faglig pedagogisk leder slik at skolens leder kan involvere seg i lærernes læring. Dette er det samme perspektivet på ledelse som også Orton og Weick (1990) la i begrepet ”Enhanced leadership” og Valle (2006) i ”tydelig ledelse”. Dette kan også leses av tekstutdraget på side 13 i meldingen:

"Skoleledere må evne å bygge opp skoler til lærende organisasjoner ved å være oppdatert og oppdatere, stimulere og dele på ansvar og oppgaver, være utprøvende og ta sjanser - hele tiden med elevens læring og resultater for øyet. En sentral utfordring for enhver skoleeier må være å etablere gode rutiner for kommunikasjon og rapportering mellom skole- og kommunenivå med formålstjenlige verktøy som sikrer informasjon og kunnskap om elevers og skolars utvikling og utfordringer. Samtidig må krav til rapportering fra skolene ha et omfang som oppleves rimelig og relevant, og gi grunnlag for den støtten og oppfølgingen skoleledelsen og lærere har behov for i det daglige arbeidet med elevenes læring og resultater."

(Melding nr. 19 s.13)

For å kunne oppdatere og stimulere må skoleledere ha tid til ledelse som involverer seg i lærernes arbeid og dermed direkte bidrar til læreres læring ved å ”oppdatere” og ”stimulere”. Dette er også ett av de tre viktige elementene i Ortons og Weicks teori (1990) om å kompensere for utdanningsorganisasjoner som løst koblete organisasjoner. Ifølge analysen av St. melding nr. 31 er arenaen for læreres læring tilskrevet profesjonsfellesskapet. Dette kan tolkes som at skolens leder skal involvere seg i profesjonsfellesskapet. For å få tid til denne type faglig ledelse ”må krav til rapportering fra skolene ha et omfang som oppleves rimelig og relevant”. Ett tiltak er derfor å frita ledere for byråkratiske oppgaver som ikke er strengt tatt nødvendig og som administrativt personale kan gjøre slik at rektor får mulighet til å utøve faglig ledelse.

Definisjonen av pedagogisk ledelse skaper en forventning om at ledelse må ta aktivt del også i læreres læring og at administrativ og byråkratisk ledelse ikke er tilstrekkelig for å utvikle skolen til en lærende organisasjon. Stortingsmeldingen lister derfor opp flere tiltak som skal

bidra til at skolens ledere i større grad kan involvere seg i læreres læring ved at ledelse skal frigjøres fra enkelte administrative oppgaver som andre kan gjøre. Dette er i tråd med definisjonen av pedagogisk ledelse og utviklingsarbeid i skolen som har et kollektivt perspektiv og hvor ledelse må være ”tydelig” (Valle, 2006) og ”Enhanced” (Orton & Weick, 1990).

5.3.4 God møtestruktur en forutsetning for læreres læring

Eksempelet under fra Grønnåsen ungdomsskole viser hvordan skolen kan tilrettelegge for læreres læring og et profesjonsfellesskap gjennom å organisere skoledagen slik at det ryddes tid og arenaer for dette fellesskapet. Her brukes timeplanen som et ”pedagogisk verktøy”, ikke bare for elevene, men også for lærerne. Tekstutdraget har som overskrift ”Tid til samarbeid ved Grønnåsen ungdomsskole, Tromsø”:

Skoledagen ble endret til fire undervisningsøkter i stedet for seks. Nå er hver økt 70 min og altså litt for lang. Den økte undervisningstiden tas fra læreres daglige planleggingstid innenfor tilstedeværelsestiden. Elevene får avspasere en halv dag hver fjerde uke. Den tiden elevene er borte, bruker vi til lærersamarbeid. Det gir rom for faglig samarbeid om lærestoffet og samkjøring av arbeidet med ny fireukers periodeplan. Lærere opplever at lengre undervisningsøkter gir rom for mer variasjon, mer tid til arbeid med lærestoffet, og det gir mer ro over skoledagen. Elevene setter pris på å ha færre fag per dag. Vi merker imidlertid at fag som kun får én økt undervisning per uke, blir sårbare når ukedager faller bort.”

(Melding nr. 19 s. 35)

Det står også i meldingen på side 15 at ”Organisering og samarbeid er sentrale faktorer for skolens tidsbruk, og en særlig utfordring for skoleledelsen”. Organisering har med tid og arenaer å gjøre som er en del av skolens organisering, det vil si struktur, mens samarbeid er en prosess. Struktur og prosess er to faktorer som er nært knyttet til hverandre og som gjensidig påvirker hverandre. Kvalitetsutvalget påpekte denne sammenhengen og understreket betydningen av at en finner sammenhenger mellom resultat kvalitet og løsninger som velges på prosess- og struktursiden. (NOU 2002). Ordlyden i stortingsmeldingen kan tolkes på samme måte, de to faktorene er koblet sammen fordi samarbeid krever organisering. Det gjelder både å organisere (struktur) for å kunne samarbeide (prosess).

I eksemplet fra Grønnåsen ungdomsskole er organisering for samarbeid operasjonalisert ved at struktur og prosess henger sammen. Gjennom organisering har skolen prøvd å tilrettelegge for samarbeid og et profesjonsfellesskap. Meldingen viser her gjennom et praksisnært eksempel direkte til Tidsbrukutvalgets rapport hvor det under pkt. 1.2.5.3 Lærerne s. 60 står:

”Arbeidsgiveren prioriterer og fordeler skolens oppgaver innenfor arbeidsplanfestet tid. På denne måten gis det muligheter til å utvikle den kollektivt orienterte skolen gjennom blant annet skolebasert kompetanseutvikling. I tillegg skal det settes av tid til felles og individuell planlegging, evaluering, samarbeid og til refleksjon. Resten av årsverket disponeres av læreren til for- og etterarbeid og faglig ajourføring.”

Rapporten beskriver her en ledelsespraksis som skal tilrettelegge for lærernes læring ved å sette av tid innenfor lærernes fellestid til et profesjonsfellesskap. Her beskrives planlegging som ikke bare skal være individuell, men felles, og dermed også tilrettelegge for samarbeid og refleksjon. Meldingen bruker ordet ”skal” og dette må derfor kunne sies å være et eksplisitt krav. Tid til samarbeid skal altså være en strukturert del av fellestiden og ikke være tilfeldig samarbeid basert på lærernes individuelle behov eller ad hoc løsninger. Når Orton og Weick (1990) rekonseptualiserer teorien om løse koblinger, blir strukturer fremhevet som nettopp noe som bør studeres og som noe organisasjoner ”gjør” heller enn noe som de bare ”har” (ibid: 218). Det kan forstås slik at organisasjoner må analysere hva som gjøres eller hvilke handlinger som initieres, noe som også var en del av definisjonen av pedagogisk ledelse på side 15 i meldingen som referert tidligere. Det er ikke nok å ha et profesjonsfellesskap som del av organisasjonsstrukturen hvis det ikke fungerer etter sin hensikt.

Nødvendigheten av at samarbeid må organiseres gjennom en ”møtestruktur” er også en sentral dimensjon i Helstads studie av kunnskapsutvikling i en videregående skole (Helstad 2011). Hun hevder at læreres læring er avhengig av at utviklingsarbeid integreres i skolen som organisasjon. En møtestruktur kan være ett middel for å nå et slikt mål. Et lignende perspektiv på nødvendigheten av å tilrettelegge for læreres læring kommer til uttrykk i rapporten til Forskningsrådets KUL-program 2008 ”Profesjonslæring i endring”. Denne rapporten fremhever også en struktur i skolen som organiserer tid for et profesjonsfellesskap som kan tilrettelegge for læreres læring slik at læreres læring ikke bare forblir individualisert og overlatt til personlige initiativ. Læreres læring blir i rapporten beskrevet som noe preget

av tilfeldigheter og ikke knyttet til skolens organisasjon. Det er derfor viktig med en god møtestruktur som er en integrert del av skolen som organisasjon.

Meldingen viser gjennom et praksisnært eksempel fra Grønnåsen at møtestruktur er viktig for å kunne organisere for kollektiv læring som en systematisk og integrert del av fellestiden.

5.3.5 Melding nr. 19 og arenaen for læreres læring.

Kollektiv læring gjennom refleksjon i et kunnskapsbasert fellesskap konstrueres i stortingsmeldingen gjennom ”god møtekultur” og ”møtestruktur” ledet av en oppdatert, oppdaterende og stimulerende rektor. God møtekultur krever kunnskap om samarbeid, møtestruktur krever organisert tid, og rektor må involvere seg. Gjennom disse beskrivelsene er det samsvar mellom de to stortingsmeldingene når det gjelder betydningen av et profesjonsfellesskap. Men St. melding nr. 31 brukte betegnelsen ”profesjonsfellesskap”. Dette var som vist i analysen av meldingen et retorisk grep for å overbevise leseren om den ”avgjørende” betydningen av et slikt fellesskap for å tilrettelegge for læreres læring. Når Melding nr. 19 beskriver arenaen som skal tilrettelegge for læreres læring, bruker meldingen betegnelsen ”møter”. Selv om ett av tiltakene i meldingen er at lærerne også skal tilføres kunnskap i ledelse, er ”møtekultur” og ”møtestruktur” etter min mening begreper med andre konnotasjoner enn et profesjonsfellesskap. Melding nr. 19 bruker med andre ord diskursive ressurser som kan gi en svakere overbevisningskraft sammenlignet med St. melding nr. 31.

St. melding nr. 30 sier at skolen må utvikle seg til lærende organisasjoner, noe som også gjelder læreres læring. St.meld. nr. 31 sier eksplisitt at et profesjonsfellesskap er ”avgjørende” for lærers læring og har følgelig et kollektivt perspektiv på læreres læring og på en lokal arena, på realiseringsnivå. Dette konstituerer en lederpraksis som er ansvarliggjort for læreres læring i et profesjonsfellesskap. Men ikke bare ledere, også lærerne ansvarliggjøres for et fellesskap som skal forvalte og utvikle kollektiv læring for å skape kvalitet i skolen. I Melding nr. 19, som skal være en oppfølging av St. melding nr. 31 for å skape tid for skolen til å utvikle seg til en lærende organisasjon, mener jeg gjennom analysen å ha funnet at læreres læring som del av et profesjonsfellesskap bare delvis blir materialisert. En mulig fortolkning er at Melding nr. 19 kobler møtekultur og effektiv møtestruktur tett sammen med realisering av en lærende organisasjon.

Ett av departementets viktigste tiltak som omhandler læreres læring omfatter videre- og etterutdanning, spesielt nevnes etterutdanning i klasseledelse. Etterutdanning i klasseledelse er en oppfølging av Tidsbrukutvalgets rapport om bråk og uro i klasserommet som hemmer elevenes læring. Når lærernes læring omtales i meldingen kan det synes som om man primært er opptatt av den enkelte lærers kompetanse. Tiltaket kan bidra til mer læring for elever og et større læringstrykk i klasserommet, men dette fører ikke nødvendigvis til kollektiv læring for lærere i et profesjonsfellesskap.

Skolelederne i TALIS-undersøkelsen (Vibe et al., 2009) som det henvises til i meldingen på side 63, mener det er en viktig jobb å sikre at lærernes undervisningspraksis og ferdigheter stadig forbedres. Men på spørsmål om hvor ofte rektorene informerer om lærernes muligheter til å få sine kunnskaper oppdatert, er det bare ca. halvparten som svarer at de gjør det ofte eller svært ofte. Dette gjør at forskerne som står bak TALIS-undersøkelsen, konkluderer med at faglig oppdatering er et individuelt ansvar for lærerne og at skolelederne tar få initiativer. Kanskje kan dette også henge sammen med at de nasjonale satsingsområdene for kompetanseutvikling først og fremst er rettet mot videre- og etterutdanning, som også er individualisert kompetansebygging. I meldingen står det at ”Videreutdanningen skal i særlig grad rettes mot fagområder og emner som det på landsbasis er stort behov for å styrke” (s. 78). Dette er formell og individuell læring eller videre- og etterutdanning (”Kompetanse for kvalitet – Strategi for videreutdanning av lærere 2009-2012”), men ikke den uformelle kollektive læringen i et profesjonsfellesskap.

I videregående skole mangler ikke først og fremst den faglige eller den formelle kompetansen blant lærerne. Profesjonen selv ønsker da også å bruke mer tid på undervisningsrelaterte oppgaver, faglig oppfølging av elever, faglige møter og kompetanseutvikling innenfor arbeidsplanfestet tid, noe som også er skolelederens oppgave å legge til rette for innenfor arbeidstidsavtalen, (Tidsbrukutvalgets rapport s. 66).

5.4 Oppsummering av begge meldingene

Min avgrensning gjelder beskrivelser og tiltak som har med læreres læring å gjøre. I Melding nr. 19 beskrives den statlige satsingen for å øke kvaliteten i norsk skole. Satsingen synes i

første rekke å være rettet mot individuell læring. St. melding nr. 31 beskriver denne læringen som utilstrekkelig. I denne meldingen står det eksplisitt at ”Systematisk etter- og videreutdanning fungerer best når lærerne samtidig deler og utvikler kunnskap i et profesjonsfellesskap på skolen” (s. 40), altså kollektiv læring.

Ansvar for kollektiv læring er ikke bare skoleleders ansvar, men også lærernes, slik analysen av begge stortingsmeldingene viser. Å utvikle en kollektivt orientert skole skal skje innenfor arbeidsplanfestet tid og gjennom skolebasert kompetanseutvikling (Melding nr. 19 s.60).

I St. melding nr. 31 er det viktigste bærende element og fokus at skolen utvikler seg til en lærende organisasjon gjennom et kollektivt orientert profesjonsfellesskap som både ledere og lærere er ansvarlig for og som kan fungere kritisk overfor praksis gjennom sin kunnskapsorientering.

I Melding nr. 19 er begreper som skal utvikle skolen til lærende organisasjoner beskrevet med betegnelser som ”møtekultur” og ”møtestruktur” og at dette kan organiseres innenfor de rammer som allerede eksisterer uten noen vesentlige endringer i skolens måte å ”forvalte og utvikle” læreres læring. Min tolking av tiltakene i Melding nr. 19 er at deres fokus først og fremst retter seg mot elevenes læring og ikke læreres læring. Det handler om at lærerne skal få bedre tid til å gjennomføre sine primæroppgave, undervisning av elevene.

St. melding nr. 31 beskriver nødvendigheten av at skolen utvikler seg til lærende organisasjoner fordi dette skaper kvalitet i skolen som igjen kan oppfylle skolens komplekse og utfordrende oppgaver både for det enkelte mennesket og for samfunnet. Lærernes ”profesjonsfellesskap” ble sett på som ”avgjørende” og læreres læring i det daglige hadde et kollektivt perspektiv. I Melding nr. 19 som skulle være en oppfølging av St. melding nr. 31 for å utrede tid til læring, er fokuset elevenes læring og ikke først og fremst lærernes læring. Dette kan være et resultat av at meldingene har forskjellige formål selv om Melding nr. 19 er en oppfølging av St. melding nr. 31. St. melding nr. 31 har som formål å presentere regjeringens mål for kvaliteten i grunnsopplæringen og tiltak for å bedre elevenes utbytte av opplæringen (ibid: 7). Melding nr. 19 har som formål å fremme tiltak som kan bidra til å få en mer effektiv utnyttelse av lærernes tid slik at de har tid til oppfølgingen og støtten til den enkelte elev og til undervisning (ibid: 6). At de to meldingene har et noe forskjellig fokus

kan være et resultat av den aktuelle nasjonale diskursen rundt elevresultater. Den siste PISA undersøkelsen i 2009 og resultater fra denne viste at andelen av norske elever på de to øverste mestringsnivåene var blitt mindre og at stadig flere elever presterte ”midt på treet”. Likeledes har frafallet i videregående skole vist en økende tendens. Dette kan forklare hvordan fokuset i Melding nr. 19 ble elevenes læring og ledelse. Tydelig ledelse har da også både i nasjonale og internasjonale undersøkelser vist seg å ha positiv innvirkning på elevresultater.

Som styringsdokument konstruerer St. melding nr. 31 en klar forventning til at skolen skal utvikle seg til lærende organisasjoner gjennom et kollektivt perspektiv på læreres læring i et profesjonsfellesskap som er kunnskapsbasert. I Melding nr. 19 blir betydningen av læreres læring beskrevet, men fokuset er elevenes læring og praksis i klasserommet. Meldingen tilrettelegger muligens indirekte for tid til læring for lærerne når de fritas for enkelte oppgaver. Likeledes skal ledelse fritas for administrative oppgaver som andre kan gjøre slik at det blir tid til faglig ledelse. Det kan derfor synes som om tilrettelegging for læreres læring i det daglige er desentralisert til det lokale ledelsesnivået og at det er skolen som selv er ansvarliggjort for læreres kollektive læring. I Melding nr. 19 står det også at det er skoleledere som ”må evne å bygge opp skoler til lærende organisasjoner ved å være oppdatert og oppdatere, stimulere og dele på ansvar og oppgaver, være utprøvende og ta sjanser – hele tiden med elevens læring og resultater for øyet” (ibid: 13).

6. Intervju med 4 rektorer

FIRE-prosjektet studerer styringsreformen som virkemiddel for å implementere Kunnskapsløftet både som strukturreform og innholdsreform. I de to første delrapportene er hovedproblemstillingene styringsmodellen og rolle- og ansvarsfordeling. Intervjuene av de fire rektorene i videregående skole som anvendes i denne oppgaven, inngår som empirisk materiale i den tredje delrapporten. Denne rapporten studerer primært profesjonsforståelse og opplæringspraksis i den lokale skolen. Søkelyset er rettet mot endringer siden 2007 i skolens arbeid med grunnleggende ferdigheter og kvalitetsvurdering da dette sees på som to sentrale elementer i reformen og som kan diskuteres i lys av lederes og læreres profesjonsforståelse og praksis. Rektors tilrettelegging for læreres læring kan derfor sees i sammenheng med hvordan disse elementene forsøkes implementert.

Intervjuene med de fire rektorene er bare en liten del av FIRE-prosjektets datamateriale fordi analysen er avgrenset av forskningsspørsmålet som er hvilke tiltak rektorer i videregående skole har iverksatt for å følge opp styringsdokumentenes forventninger om læreres læring og hvordan de organiserer sine valg. De kvalitative intervjuene gir ikke et representativt bilde av iverksettingen, men kan bidra til å identifisere noen mønster for tilretteleggelse av læreres læring.

Den kvalitative datainnsamlingen i første runde av prosjektet ble på lokalt nivå innledet med selvevalueringsrapporter og intervjuguiden er basert på problemstillinger som kom frem fra analyser av disse rapportene. Det er derfor ikke slik at intervjuene nødvendigvis gir direkte svar på forskningsspørsmålene mine, men at det er den helhetlige fortellingen som må tolkes. Relevant tema fra intervjuguiden kan være: "Skolens arbeid med og deltakelse i kompetanseutvikling".

Slik som redegjort for i metodekapitlet, benyttes en kategoriseringsmetode hvor hendelser, handlinger og utsagn blir kategorisert gjennom "åpen koding" ved å skrive stikkord fra informantens egne ord og beskrivelser (Boeije, H. 2002). Gjennom "axial coding" (ibid) blir ord og begrep deretter gruppert i kategorier. Kategoriene blir så relatert til hverandre for å finne hvilke tema som kan identifiseres ("selektiv koding"). Av hensyn til anonymitet, blir alle de fire rektorene omtalt som "hun" og skolene har fått fiktive navn.

Analysen av stortingsmeldingene når det gjelder forventninger til ledelse avdekket et spenningsforhold mellom individuell læring og kollektiv læring i forvaltning og utvikling av læreres kompetanse. Samtidig ble ansvaret for læreres kollektive læring desentralisert til lokalt nivå. For å koble elevens resultater til undervisningspraksis, forventes det at skolen utvikler seg til en lærende organisasjon. Til grunn ligger et sosiokulturelt perspektiv på læring hvor kollektiv læring i et profesjonsfelleskap står sentralt og som går utover læreres individuelle læring.

Analysen av intervjuene ser på hvordan lokal ledelse posisjoner seg i forhold til dikotomien individuell og kollektiv læring for å bidra til å tilrettelegge for læreres læring. I denne sammenheng er tema i intervjuene skolens arbeid med grunnleggende ferdigheter og kvalitetsvurdering. For å svare på oppgavens problemstilling, er fokuset i analysen av intervjuene hvordan rektorene tilrettelegger og organiserer for læring av disse sentrale elementene i Kunnskapsløftets styringsdokumenter. Som det er argumentert for i kapittel 3, er det av betydning at skolen kompenserer for løse koblinger gjennom selv å analysere sammenhengen mellom læreplanmål, undervisning og resultater, slik at lærere kan definere fokusområder eller delmål (Orton og Weick, 1990). Arenaen for slik analyse og refleksjon ble i St. melding nr. 31 lagt til et kunnskapsbasert profesjonsfelleskap som skolen selv skulle tilrettelegge for. I analysen av intervjuene er det derfor fokusert på å finne arenaer som tilrettelegger for lærernes læring og hvordan det skapes tid for en slik arena. Som nevnt i metodekapitlet er dette et aspekt ved analysen av intervjuene som ikke i samme grad var et fokus i FIRE-prosjektet.

6.1 Sentralisert versus desentralisert styring

En første gjennomlesing av intervjuene tegner et ganske helhetlig bilde av rektorenes syn på reformen. De fire rektorene gir uttrykk for at Kunnskapsløftet har satt i gang refleksjon rundt kvaliteten av opplæringen. Slik sett er reformen vurdert positivt. Rektor ved Berget uttrykker det slik:

”Vi har begynt internt å lage en strategiplan for hvordan vi skal forbedre oss på de ulike områdene. Så det er en styringsform som jeg for så vidt liker. Den er relativt konkret. Vi har resultater som karakterer, elevundersøkelse og alle de andre undersøkelsene. Det er greit å forholde seg til, og det er greit å sette mål i forhold til”.

Hun mener det er bra at det er desentralisert til fylkesnivået å formulere satsingsområder. Også rektor ved Sletta sier det er økt interesse for resultater og kvalitet ” *og det tror jeg er bra for den norske skolen*”. Utsagnet tyder på at ledelsesnivået deler styringsnivåets tro på reformen som viktig for å bedre kvalitet i skolen. Men intervjuene sier ingenting om dette er en oppfatning som også resten av skolens personale deler. For å kompensere for skolen som en løst koblet organisasjon, må også fellesskapet ha tro på at reformen er til det bedre (Orton & Weick, 1990).

Samtidig er det frustrasjon rundt styring og ansvarsforhold. Særlig rektor på Sletta uttrykker dette spesifikt og deler denne frustrasjonen med både avdelingsledere og lærere. I forbindelse med veiledningene til læreplanene sier hun at det har vi ventet på lenge og i den grad de har kommet, ”*så er det i hvert fall kommet veldig sent og vi har sittet og ventet lenge på det*”. Likeledes har de ventet på nasjonale retningslinjer og ”*ble sittende lenge å vente... og det var til hinder for det lokale arbeidet, at man ble sittende sånn å vente på direktoratet*”. Utsagnet illustrerer at styringsformen oppfattes som ny i norsk skole og krever en annen form for organisering enn det som har vært tradisjonelt. Det kan synes som om det lokale nivåets handlingsrom utfordrer en tankemåte som fremdeles er preget først og fremst av regelstyring. Samtidig er dette et forhold som rektorene også tilskriver Utdanningsdirektoratet. Rektor ved Elveland sier at selv om det er økt fokus på resultater, er direktoratet veldig opptatt av det hun kaller ”rettighetstankegang” og nevner spesielt nye fraværsregler. Det virker som ansvarsforhold i styringsformen føles noe uavklart og dermed arbeider skolen i et spenningsforhold mellom sentralisert og desentralisert styring. Rektor på Sletta sier om nasjonal styring at ”*noe blir på detaljplan og noe blir veldig....*”. Hun peker også på at ting skjer trinnvis og til tider kan virke lite gjennomtenkt, som for eksempel da Kunnskapsministeren grep inn i forhold til pluss- og minuskarakterer. Dette spenningsforholdet kan forklares som en konsekvens av det Røvik (2007) kalte multistandardorganisasjoner og hvor skolen som organisasjon må forholde seg til flere organisasjonsoppskrifter samtidig.

Et spenningsforhold mellom sentralisert og desentralisert styring kan dermed føre til at skolene ”venter” på direktiver og retningslinjer og at handlingsrommet føles snevret inn i stedet for utvidet. En konsekvens av en slik tankegang kan føre til at skolen ikke gjør noe med egen praksis med mindre de eksplisitt blir bedt om det fra nasjonalt nivå. Dette kan være et resultat av et tradisjonelt tankemønster innenfor en byråkratisk styringsform med

regler og planer. En slik forståelse av styring står i kontrast til intensjonene om en myndiggjøring av profesjonen. Resultatet kan bli at det ikke tilrettelegges på skolenivå for et profesjonsfelleskap med mindre nasjonalt nivå forskriftsfester det i en eller annen form. Slik sett er både innrammingen og praktiseringen av styringsformen en viktig forutsetning når reformer skal implementeres.

6.2 Resultatstyring versus regelstyring

Kunnskapsløftet omfatter ikke bare nye læreplaner i form av kompetansemål, men også et nasjonalt vurderingssystem. Skolene får derfor mye data å forholde seg til som må systemiseres og bearbeides. Rektor ved Sletta videregående skole nevner at de har kontakt med et privat konsulentfirma for å få bearbeidet og systematisert data. Dette er statistiske data for å kunne se samvariasjon mellom variabler, som for eksempel mellom fravær og frafall. Men selv om dataene blir systematisert, kreves skolering i å lese statistisk materiale. Kvantitative analyser av fravær og frafall er materiale som ikke gir direkte årsaks- og virkningsforklaringer. Analysen viser primært samvariasjon. Det er derfor ikke nok bare å få dataene systematisert uten at en også reflekterer rundt dem. Datamaterialet som er samlet inn fra rektorene på de fire skolene som er grunnlaget for min analyse, utdyper ikke dette nærmere, og det er dermed på basis av intervjuene vanskelig å tolke hvorvidt rektorene ivaretar en slik analytisk tilnærming til alle data som samles inn.

Alle fire skolene har delegert ledelse til avdelingsledere, men det er bare to av de fire videregående skolene som har fagledere eller seksjonsledere. De to skolene som mangler faglige ledere, er i ferd med å reorganisere seg fordi rektorene har sett at kapasiteten for faglig ledelse ved skolen ikke er tilstrekkelig god. Rektor ved Fjorden skole forteller at da fylkeskommunen omorganiserte i avdelingsstruktur, forsvant den gamle fagkoordinatorstillingen. Det oppleves som et stort savn fordi avdelingsledere har mange fag i sin avdeling, fag som de selv ikke har formell utdanning i. Mye av det faglige arbeidet ble derfor lagt brakk. Refleksjon over resultater krever ikke bare forståelse for læringsprosesser, men også analyse av læreplanmål knyttet til fagene. Faglig ledelse er nettopp en variabel som Orton og Weick (1990) mener kan kompensere for løs kobling mellom undervisningspraksis og resultater, det de kaller "Focused attention". Rektor ved Elveland sier at faglige ledere vil også bidra til at det er flere i organisasjonen som har det hun kaller "forpliktelser". Dette er derfor en måte å ansvarliggjøre flere og distribuere lederskap. En

slik tankegang kan være med på å myndiggjøre hele personalet og dermed å skape en kultur for endring og læring slik Vigra Skule i St. Melding nr. 19 var et eksempel på.

Alle de fire rektorene nevner spesielt kartleggingstester som et verktøy for å sikre at elever med spesielle læringsproblemer kan få tidlig hjelp av støtteapparat ved skolen. Skolene har i prinsippet organisert støtteapparatene sine ganske likt, selv om de kaller det forskjellig. Felles er at det er egne fagfolk som rådgivere og lignende som tar seg av svake elever. Som tidligere nevnt under dokumentanalysen, er faren ved slike ordninger at lærere ikke endrer praksis som følge av kartleggingstestene, men overlater til andre aktører å lage spesialopplegg for elever som skårer dårlig på testene. Resultatene for disse elevene blir dermed ikke et medierende verktøy for lærerne som kan bidra til å skape refleksjon rundt praksis. Resultatet kan bli at støtteapparater vokser proporsjonalt med svake elevresultater og at en tradisjonell undervisningspraksis fortsetter og blir reproduisert. For øvrig brukte alle de fire skolene en type kartleggingstester også før Kunnskapsløftet.

Kunnskapsløftet er den første reformen i grunnopplæringen med gjennomgående læreplaner. Dette krever en dialog med ungdomsskolen som før Kunnskapsløftet ikke var nødvendig på samme måte, selv om det ble praktisert i en rekke kommuner. En slik dialog nevner alle rektorene som betydningsfull, og rektor på Sletta sier at samarbeidet mellom skoleslagene må bli bedre. På Fjorden er det satt i gang et eget prosjekt med ungdomsskolen hvor elever følger undervisning på videregående skole. Slike prosjekt kan utvikle skolefaglig kompetanse fordi de kan initiere analyse av læreplanen og identifisering av delmål. Ungdomsskoleelevers resultat kan på denne måten bli brukt også i videregående skole til refleksjon rundt undervisningspraksis for å tilrettelegge undervisning på tvers av aldersnivå. Intervjumaterialet indikerer med andre ord et potensial for utvikling ved at resultater brukes som grunnlag for styring. Intervjuene gir imidlertid ingen holdepunkter for å trekke klare konklusjoner på dette feltet.

Eksamensresultater måles, men blir ikke nevnt av alle rektorene som noe som blir systematisk reflektert over selv om det blir diskutert. Det virker som det er lite fokus på denne type resultater, så lenge elevene gjennomfører og består. Alle de fire rektorene nevner dette som satsingsområder, noe som hvertfall delvis kan forklare deres fokus på å kartlegge svake elever som skal gis støttetiltak av forskjellig slag. En slik satsing er også forståelig når en ser at frafallet i videregående skole er økende og at antall elever med bestått i alle fag er synkende. Men spørsmålet er i hvilken grad slike ekstraordinære hjelpe- og støttetiltak alene

kan snu denne utviklingen? Det kan også være nødvendig å sette spørsmålstegn ved den ordinære undervisningspraksisen. På den måten kan en unngå at praksis rutiniseres (Grimen, 2008). Som tidligere nevnt, kan rutinisering av praksis resultere i et stadig voksende støtteapparat for å få flere elever til å bestå og gjennomføre. Elevresultater står dermed i fare for å fungere som kontroll mer enn som medierende verktøy (Roald, 2010)

6.3 Profesjonslæring

6.3.1 Læring i nettverk

Alle de fire skolene er knyttet til fylkesnettverk som ble opprettet i forbindelse med Kunnskapsløftet og kompetansemidler skolene fikk for å implementere reformens nye læreplaner. Disse nettverkene har fungert litt forskjellig, men har hatt det felles at det har vært både faglige og tverrfaglige kursdager eller plandager. Ved Fjorden skole har spesielt to lærere vært aktive i dette nettverket og noe som har gitt positive ringvirkninger til egen skole. Samtidig setter rektor spørsmålstegn ved oppfølgingen i klasserommet, som hun sier *”hvordan oppfølgingen blir når du kommer ut i konkrete klasserom hos den enkelte faglærer, det blir en helt annen sak...”*.

Bergets rektor sier at nettverkene fungerte bedre i den første fasen og at nå som kompetansemidlene fra staten er blitt mindre og fylkesnettverket i større grad er basert på fylkets egne midler og derfor har blitt reorganisert, har også interessen avtatt. Det er et dalende engasjement og strukturering fra fylkesnivået og nettverkslederen i regionsamarbeidet har ikke kommet ordentlig i gang.

Det kan tyde på at manglende struktur også er et problem for nettverkene. Rektor ved Elveland forteller at skolene ikke klarte å planlegge skoleruta med tanke på planleggingsdager som nettverkene skulle bruke. Hun mener at eget fylkesnettverk ikke er nok toppstyrt til at det klarer seg og derfor blir nedlagt. Intervjumaterialet indikerer dermed at rektorene er opptatt av at nettverkene må ledes og koordineres for å tilrettelegge for felles tid til kompetanseheving i nettverkets regi. Dette er i tråd med de konklusjonene som Orton og Weick (1990) har når de argumenterer for at tydelig ledelse eller *”Enhanced leadership”* er viktig for å sikre fremdrift og kontinuitet i kompetanseutviklingsarbeid. Arbeidet må med andre ord ledes for å holde engasjementet oppe.

6.3.2 Læring på arbeidsplassen

I forbindelse med reformen forteller alle rektorene om mye kursvirksomhet, blant annet i nettverkene som er opprettet på fylkes- eller regionsnivå. Det alminnelige har vært at lærerne selv har tatt initiativ til å melde seg på, og at det derfor kan virke litt tilfeldig hvem som har deltatt. Deltagelsen kan derfor være preget av enkeltlæreres spesielle engasjement og interesser. På den annen side kan enkeltlæreres kompetanseheving føre til spredning blant personalet. På Elveland sier rektor det slik at ingen får dra på kurs alene fordi dette ”... *har å gjøre med hvordan det viderebringes til resten av personalet*”. På denne skolen har også faggruppeledere en egen ressurs og arbeider med faglig pedagogisk fokus, læreplan, undervisning og vurdering. Intervjudataene må imidlertid tolkes forsiktig. Selv om det er en intensjon om å viderebringe kurserfaringer til resten av personalet, vet vi ikke om dette skjer i praksis. Men det at det her er en intensjon om kunnskapsdeling, kan sies å være en nødvendig, men ikke en tilstrekkelig betingelse for at slik tilrettelegging skjer.

På Sletta har, ifølge rektor, hennes avdelingsledere vært flinke til å ”*løfte fram*” noen som har vært på kurs, men det er ingen forpliktelse til å dele med kollegiet i etterkant. Skolen har også hatt lærere som har vært med på å utvikle digitale læringsmidler, men det har ikke vært spredning til resten av personalet. Rektor på skolen uttrykker det slik: ”*Vi er veldig tradisjonelle: Det er en lærer, en time, et rom som i stor grad preger skolen*”. Tvunget samarbeid er innført i en del fag, men det er fordi noen lærere har hovedfag, mens andre lærere har mindre faglig fordypning, og da er det litt tilfeldig ”*hvilke elever som får tilgang til hvilke kunnskaper*”. Samtidig er samarbeidet veldig basert på at lærerne selv velger hvem de skal samarbeide med. Når lærere selv velger samarbeidspartnere kan dette føre til at en samarbeider med kolleger som har samme syn på praksis og at praksis dermed sementeres. For å utvikle praksis kan det være nødvendig å sette spørsmålstegn ved den.

På Berget fremheves spesielt et forlagssamarbeid rundt lærebøker med tilhørende dataprogram. Lærebokforfatterne har ”*designet opplegg*” som lærerne har blitt kurset i. Dette kan gi lærerne gode praktiske tips til undervisningen. Samtidig ser rektor en fare forbundet med dette. Den læreplananalysen og refleksjonen lærerne selv skulle gjøre i et profesjonsfellesskap på skolen kan bli borte i ”*ferdige oppskrifter*” og praksis kan dermed bli rutinisert. Ropet på oppskrifter kan forstås ut fra en travel hverdag og ut fra behovet for relevans i opplæringen, men lærerarbeidet som profesjon kan vanskelig rutineres (jf. Grimen, 2008). På den måten kan det bli lærebøkene som styrer undervisningen og ikke lærerens

refleksjon rundt læreplan og elevresultater. Lærerne kan dermed velge å bli frarøvet muligheten til å utvikle et profesjonelt skjønn i arbeidet.

Rektor på Fjorden sier at det er for dårlig med systematisk tilbakemelding til resten av personalet når lærere har vært på kurs, men at deling nok skjer mer uformelt. Systematisk deling skjer ikke fordi skolen mangler tid og man klarer ikke å finne felles møterom. Som et eksempel på dette nevner hun et vurderingsprosjekt som skolen skulle sette i gang, men hvor de ikke klarte å finne felles tid. For å få satt i gang prosjektet, måtte derfor lærerne kalles inn til kveldsmøte. Skolen arbeider derfor nå med en ny timeplanstruktur for neste skoleår som vil frigjøre fellestid for lærere som skal jobbe sammen i arbeidsfora. Dette tenkes gjort ved at tid til arbeidsforaene legges først på timeplanen, og så får *”timeplanen bli på bekostning av dette”*.

Det kan være mange grunner til de prioriteringer som rektorer gjør og hvilket fokus de har for hvordan de posisjoner seg. Derfor kan det være viktig også å kjenne den konteksten rektorene befinner seg i. Blant annet nevner rektorene at de har mye fokus på omdømmearbeid på grunn av konkurranse om elevgrunnlaget. Flere av skolene er truet med at noen program står i fare for å bli nedlagt på grunn av synkende elevsøkning. Det er helt tydelig i intervjuene at dette opptar mye av rektorenes tid, og kan forklare at fokus er rettet ut over skolen og ikke bare inn mot skolens egen praksis. På den annen side er det vel kanskje nettopp gode resultater som vil kunne øke elevsøkning? Men det å bedre resultater tar selvfølgelig tid samtidig som rektorene presses av søkertall. Da kan det lett bli slik at enkeltprosjekter blir fremhevet utad som *”reklame”* for egen skole uten at de nødvendigvis er representative for skolens samlede praksis. I tillegg er den videregående skolen både større og mer kompleks bygget opp enn grunnskolen, noe som gjør at ledelse ofte er delegert til avdelingsledere som overtar noe av den rollen som rektorene har i grunnskolen. Dette gjør rektors ledelse i videregående skole ekstra kompleks og at de ikke i samme grad kan være direkte involvert i prosessene.

Uttalelser i intervjuene kan tyde på at de også mangler tid til indirekte gjennom avdelingsledere å involvere seg i refleksjon rundt skolens praksis. Eksempel på dette vises når temaet i intervjuet er vurdering. I følge rektorene har det vært spesielt fokus på hvordan lærerne kan oppfylle krav til dokumentasjon. Som rektor ved Sletta sier:

”Dokumentasjonskravet er det som bekymrer mest. Og hvordan man skulle gjøre det... Det med dokumentasjon og dokumentasjonsomfang og sånt”.

6.4 Oppsummering

Min analyse av intervjuene er avgrenset til tiltak rektorer iverksetter for å følge opp nasjonale forventninger til ledelse av læreres læring. Helhetsinntrykket av rektorenes fortelling er at det har skjedd og skjer mye som følge av reformen. Som rektor ved Berget sier, har nye læreplaner i seg selv bidratt til en fokusering og en fornying av arbeidet knyttet til de enkelte fag. Rektorene fremhever selv kompetansehevingsarbeid forbundet med de digitale ferdighetene både for lærere og elever. Samtidig preges arbeidet av individuell læring i form av kortvarige eksterne kurs og plandager i fylkesnettverk og enkeltstående tiltak. Fokus har også vært rettet mot å oppdatere lærerne på nye forskifter og strukturer i reformen, spesielt nevnes de nye vurderingsforskriftene. Rektorenes tilrettelegging kan riktignok heve den enkelte lærers individuelle kompetanse, mens den kollektive læringen i et profesjonsfellesskap ikke kan sies å være en systemisk del av skolene som organisasjon og er derfor heller ikke et fremtredende mønster i rektorenes fortelling. Enkeltprosjekter fremheves, men noen gjennomgående endring av praksisformer kan ikke sies å komme til uttrykk i det rektorene forteller.

FIRE-prosjektets delrapport nr. 3 har som tittel ”*Underveis, men i svært ulikt tempo*” (Ottesen & Møller, 2010). Tittelen i seg selv antyder at det tar tid å implementere nye praksisformer og at den kollektive læringen for å utvikle skolen til en lærende organisasjon ikke er en institusjonalisert del av skolen. Rektor på Sletta uttalte da også ”*Vi er veldig tradisjonelle: Det er en lærer, en time, et rom som i stor grad preger skolen*”.

Rektor ved Fjorden etterlyser tid for et profesjonsfellesskap når hun viste til problemene med vurderingsprosjektet som skolen skulle igangsette, og hvor lærerne måtte bruke et kveldsmøte. Derfor vil skolen se på egen timeplanstruktur neste år. I Meld. nr. 19 ble det brukt et eksempel fra Grønnåsen skole i Tromsø for å vise hvordan timeplanen kan brukes som et pedagogisk verktøy ikke bare for elevene, men også for lærerne for å skape tid til refleksjon og kollektiv læring. Intervjumaterialet bekrefter i så måte betydningen av å planlegge for tid til samarbeid. Mangelen på tid til samarbeid og kollektiv læring ble også nevnt av rektor ved Elveland skole som viste til at skolene ikke klarte å planlegge for kompetanseheving i nettverkene. I tillegg påpekte hun spesielt manglende ledelse av disse nettverkene som et problem. De var avhengige av individuelle initiativ og at engasjementet ble borte når arbeidet i nettverkene manglet ledelse. Dette er et eksempel på betydningen av det Orton og Weick (1990) kaller ”*enhanced leadership*”.

Når rektorene mangler tid til å involvere seg i skolens prosesser, gis de heller ikke mulighet til å delta i utviklingsarbeid som ifølge styringslogikken innebærer å reflektere rundt resultater for å definere delmål og fokusområder. Dette er ifølge Orton og Weick (ibid) nødvendig for å kompensere for skolen som et løst koblet system og som de kaller ”focused attention”.

7. Konklusjon og implikasjoner for ledelse

Målet med oppgaven var å undersøke hvordan rektorer i videregående skole tilrettelegger for læring og utvikling og hvordan dette kan sees i lys av teori om organisasjonslæring. For å besvare denne overordnede problemstillingen, ble følgende forskningsspørsmål reist:

1. Hvordan framstilles skoleledelse som skal tilrettelegge for læreres læring i to sentrale styringsdokumenter: Stort. meld. nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen* og Meld. St. 19 (2009-2010) *Tid til læring*?
2. Hvilke tiltak iverksetter rektorer for å følge opp styringsdokumentenes forventninger til ledelse av læreres læring.
3. Hvordan kan de tiltakene som er iverksatt, forstås i lys av perspektiver på skolen som en lærende organisasjon.

I de to stortingsmeldingene får vi følgende bilde av skolelederens tilrettelegging av læring: For det første har ledere og lærere et felles ansvar for å tilrettelegge for profesjonslæring i skolen. Det er skolen selv som ansvarliggjøres for læreres kollektive læring. For det andre handler det om å organisere skoledagen og lærernes tidsbruk på en slik måte at lærerne får bedre tid til å gjennomføre sine primæroppgaver som er undervisning av elevene. For det tredje understrekes betydningen av tydelig ledelse, og at skoleledere har et spesielt ansvar for å utvikle skoler til lærende organisasjoner.

St. melding nr. 31 beskriver den individuelle læringen som utilstrekkelig. I meldingen står det eksplisitt at ”Systematisk etter- og videreutdanning fungerer best når lærerne samtidig deler og utvikler kunnskap i et profesjonsfellesskap på skolen” (s. 40), altså kollektiv læring. Å utvikle en kollektivt orientert skole skal skje innenfor arbeidsplanfestet tid og gjennom skolebasert kompetanseutvikling (Melding nr. 19 s.60).

Samtidig avdekket analysen av meldingene en spenning mellom sentralisert og desentralisert styring og mellom individuell og kollektiv læring.

Analysen av intervjuene med de fire rektorene i videregående skole mener jeg bekrefter et spenningsforhold mellom sentralisert og desentralisert styring. Funn fra intervjuene kan tyde på dette når det uttrykkes at skolene ”venter” på direktiver og retningslinjer og at

handlingsrommet føles snevret inn i stedet for utvidet. Slik sett kan det virke som intensjonen med styringsformen ikke er klart formidlet til lærerne og at ansvarsforhold er uavklart.

Rektorene nevner spesielt nytten og behovet for faglige ledere i tillegg til avdelingsledere. To av skolene hadde ikke fagledere som følge av en omorganisering av fylkeskommunen, men planla å gjeninnføre funksjonen fordi det ville bidra til å ansvarliggjøre flere og distribuere lederskap. En slik tankegang kan være med på å myndiggjøre hele personalet og dermed å skape en kultur for endring og læring.

Alle rektorene nevner de fylkeskommunale nettverkene som ble opprettet gjennom statlige midler for å implementere reformen. Nettverkene har holdt planleggingsdager, men initiativ til å delta har stort sett vært opp til den enkelte lærer som resultat av egen interesse eller et individuelt behov for faglig oppdatering som følge av reformen. Enkeltlærere har hatt lederroller i nettverkene, noe som har gitt positive ringvirkninger til egen skole.

Som følge av reformen nevner rektorene læreres deltakelse på mange spredte enkeltstående kurs, men deling og spredning til personalet synes ikke å være systematisert. Selv om det klart fremkommer i intervjuene at intensjonen er å viderebringe kurserfaringer til resten av personalet, må intervjudataene imidlertid tolkes forsiktig og vi vet ikke sikkert i hvilken grad dette skjer i praksis.

Rektorene fremhever betydningen av samarbeid, men påpeker at skolen mangler tid til dette. En av rektorene nevner dette spesielt og planlegger derfor å se på egen timeplanstruktur slik at det kan ryddes tid til refleksjon og kollektiv læring.

I videregående skole har det vært liten tradisjon for kollektiv læring blant lærerne (Lahn & Jensen, (2008). Individuelle faglige kvalifikasjoner har blitt vurdert som tilstrekkelig for å kunne utøve praksis og mye av kompetansehevingen er preget av individuell kursing og individuell faglig oppdatering, noe som jeg mener at også analysen av intervjuene viste.

Hvis de som arbeider i skolen ikke forstår intensjonen med en reform eller at den er dårlig kommunisert fra styringsnivå, kan resultatet bli en dekobling (Røvik, 2007) og arbeidet i organisasjonen fortsetter som før. Jeg har med referanse til Weick (1976) og Orton og Weick (1990) argumentert for betydningen av at rektorer ikke bare ser på hva deres organisasjon har, men at de som ledere også involverer seg slik at det skjer en refleksjon også rundt hva

skolen gjør. Videre har jeg med referanse til Roalds doktoravhandling (Roald 2010) eksemplifisert betydningen av dette når det gjelder behandlingen av skolens resultater. Hvis en skal styre på resultater, er det ikke nok å dokumentere dem, men de må brukes til å reflektere rundt praksis. Ren dokumentasjon og registrering av resultater kan føre til at resultatene sees på som ren kontroll og dermed virker kontraproduktivt (ibid). Det er for eksempel ikke nok å ha møter eller fagseksjoner hvis disse brukes kun som arena for informasjonsflyt om resultater, regler, rutiner eller organisatorisk planlegging og koordinering. Da ser en kun på hva organisasjonen har, og ikke hva den gjør. (Orton & Weick, 1990). En konsekvens kan bli at skolen ikke gjør noe med praksis, men fortsetter som før, og at manglende fremgang blir et individuelt anliggende for enkeltlærere eller også det som verre er, for enkeltelever som ikke lykkes.

Det kanskje aller viktigste i reformarbeid er derfor at aktørene kjenner til intensjonen og målsetningen med reformen og har tro på at reformen og de endringer som følger av den, er til det bedre. Dette krever også at en har et felles syn på læring på tvers av kultur og verdisyn. Et slikt felles fundament i profesjonsfellesskapet er viktig også fordi det er uheldig hvis det eksisterer eller utvikles subkulturer som ikke deler felles mål (ibid).

Når handlingsrommet øker som følge av styringslogikken i Kunnskapsløftet slik drøftet i teorikapitlet, øker også spenningsforholdet mellom sentralisert og desentralisert styring. Ledelse befinner seg i et slikt spenningsforhold som gjør at ledere må involvere seg gjennom å ta valg og gjøre prioriteringer. Dette krever forsterket ledelse, "enhanced leadership" (Orton og Weick, 1990) eller også det Valle (2006) kalte "tydelig ledelse". Rektor må derfor våge å heve den "skjulte kontrakten" (Møller, 2000) og involvere seg i refleksjon rundt undervisningsprosessene for å være delaktig i praksis gjennom definisjonen av delmål og fokusområder. Slik sett må ledere også lede profesjonslæringen og finne tid til ledelse av læreres læring. Dette var også et viktig element i begge stortingsmeldingene og dermed en klar nasjonal forventning til ledelse. Ledelsesinvolvering er nødvendig for å kunne prioritere en systemisk tilrettelegging for læreres læring.

De tre elementene som kan kompensere for skolen som en løst koblet organisasjon krever tid og en felles arena. Et profesjonsfellesskap kan være en slik arena som St. melding nr. 31 konstruerer. En slik arena gir lærere mulighet til å utvikle praksis og til profesjonslæring. En implikasjon for ledelse i skolen blir å legge til rette for tid og arenaer for profesjonslæring slik at grupper av lærere kan lære av hverandre, utvikle et felles språk og forståelse og

utvikle en felles praksis. På den måten kan lærere også ansvarliggjøres fordi elevenes resultater ikke er et individuelt anliggende. Et profesjonsfellesskap kan på den måten kompensere for skolen som en løst koblet organisasjon. Læring i et fellesskap går utover den individuelle læringen og kan virke læringsstøttende slik at resultater ikke individualiseres, men at skolen er kollektivt ansvarlig. Rektor på Vigra Skule, som det ble vist til i St. melding nr. 31, sier det enkelt når han uttaler at:

”Det har blitt trygt og greit å snakke om manglende framgang, og diskutere tiltak for å hjelpe elevene. Dette er ingen selvfølge. Denne tryggheten er kommet gradvis. En lærer som sliter, skal ikke gjøre det alene på vår skole. Og når vi lykkes, feirer vi sammen”.

St. melding nr. 31 s. 46

For at ikke praksis skal reproduseres eller virke sementerende, må den kollektive læringen i profesjonsfellesskapet suppleres av vertikal kunnskap som rekontekstualiseres i fellesskapet. (Lahn & Jensen, 2008). På den måten tilrettelegges det for at lærere får mulighet til å være utprøvende og innovative for å nå mål om å forbedre elevenes læring. Dette vil også forhindre at praksis blir ren rutine og baseres på ”oppskrifter” og standarder som ikke tar hensyn til elevenes utbytte av undervisningen (Grimen, 2008).

Tilgang til kunnskap og forskning må heller ikke være et individuelt anliggende. Ledere må som følge av sin involvering i praksisfellesskapet, sette mål for læreres læring på samme måte som lærere må involvere seg i elevenes læring for å sette delmål for elevene. Ledere bør derfor være pådrivere og motivere til kurs og kompetanseheving. I St. melding nr. 31 er det eksplisitt uttrykt at ledere er ansvarlige for å utvikle og forvalte læreres kompetanse og at et profesjonsfellesskap er ”avgjørende” for skolen kan bli en lærende organisasjon..

.

Litteraturliste

Berg, G. (2000): *Skolekultur. Nøkkelen til skolens utvikling*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag, 1.utg. 2.oppl.

Bergstrøm, G. & Boreus, K. (2005): *Textens mening og makt: Metodbok i samhällsvetenskaplig text- og diskursanalys*. Lund: Studentlitteratur.

Boeije, H. (2002): *A Purposeful Approach to the Constant Comparative Method in the Analysis of Qualitative Interviews*. Quality & Quantity 36. Kluwer Academic Publishers. (s. 391- 409)

Bolman, L.G., & Deal, T.E. (2004): *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Dale, E. L. (2008): *Fellesskolen – reproduksjon av sosial ulikhet*. Oslo: Cappelen Damm AS.

Dale, E.L. & Wærness, J.I. (2006): *Vurdering og læring i en elevaktiv skole*. Oslo: Universitetsforlaget.

Dysthe, O., (2007): Leiing i et dialogperspektiv. I Fuglestad O.L. & Lillejord S.(red): *Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget. 4.opplag. (s. 77- 98)

Fevolden, T., & Lillejord, S., (2005): *Kvalitetsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Herzberg, Frøydis, (2003): Ikke bare logos. I Fløttum, K. (red.): *Akademisk Prosa 1-2003* (s.47-53).

Grimen, H. (2008): Profesjon og tillit. I Molander A. & Terum L.I.(red.): *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget. (s.197- 215)

Grønmo, S. (2004): *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.

Helstad, K., (2011): Ledelse og lærerarbeid i videregående skole – vilkår for kollektiv kunnskapsutvikling. I Møller J. & Ottesen, E. (red): *Rektor som leder og sjef – om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget. (s. 225- 249)

Jørgensen, J.M. & Phillips, L. (1999): *Diskursanalyse som teori og metode*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.

Jensen, Karen (2008): *ProLearn: Profesjonslæring i endring*. Populærvitenskapelig rapport til Forskningsrådets KUL-program 2008. Pedagogisk forskningsinstitutt, UiO i samarbeid med Senter for profesjonsstudier, Høgskolen i Oslo.

Lahn, L.C. & Jensen, K. (2008): Profesjon og læring. I Molander A. & Terum L.I. (red): *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget. (s. 295- 305)

Lave J. & Wenger E. (2007): *Situert læring og andre tekster*. København: Hans Reitzels forlag, 4.opplag.

Little, J.W. (2002): Locating learning in teachers' communities of practice: opening up problems of analysis in records of everyday work. *Teaching and Teacher Education* 18, (s. 917- 946)

Lillejord, S. (2011): Kunsten å være rektor. I Møller J. & Ottesen, E. (red): *Rektor som leder og sjef – om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget. (s. 284- 301)

Meld. til Stortinget, nr. 19 (2009 – 2010) *Tid til læring*. Kunnskapsdepartementet.

Møller, J. (2000): Arbeidstidsavtalen – en gjøkunge i skolens etablerte yrkeskultur? I Lægdene, Ø, (red): *Skolekultur i fokus*. Kristiansand: Høyskoleforlaget. (s. 91 – 113)

Møller, J. (2006): Hvilke svar gir forskning om god skoleledelse? I Møller, J. & Fuglestad, O.L. (red.): *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforlaget. (s. 27- 44)

Møller, J., Prøitz, T.S. og Aasen, P. (red.) (2009): *Kunnskapsløftet – tung bær å bære?* Underveisanalyser av styringsreformen i skjæringspunktet mellom politikk, administrasjon og profesjon. Delrapport 2 Oslo: NIFU STEP rapport 42/2009.

Møller, J. & Ottesen, E. (red) (2011): *Rektor som leder og sjef – om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Orton, J.D. & Weick, K.E. (1990): Loosely Coupled Systems: A Reconceptualization. *Academy of Management Review*, Vol. 15 No. 2, (s. 203-223)

-
- Ottesen, E. & Møller, J. (red.) (2010): *Underveis, men i svært ulikt tempo. Et blikk inn i ti skoler etter tre år med Kunnskapsløftet*. Delrapport 3 Underveisanalyse av Kunnskapsløftet som styringsform. Oslo: NIFU STEP Rapport 37/2010
- Ragin, C. (1994): *Constructing Social Research*. Pine Forge.
- Roald, K. (2010): *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring mellom skole og skoleeigar*. Psykologisk fakultet, Universitetet i Bergen.
- Røvik, K.A. (2007): *Moderne organisasjoner. Trender i organisasjonstenkningen ved tusenårsskiftet*. Bergen: Fagbokforlaget. 6. opplag.
- Sandberg, N. & Aasen, P. (2008): *Det nasjonale styringsnivået. Intensjoner, forventninger og vurderinger*. Delrapport 1. Evaluering av Kunnskapsløftet. Oslo: NIFU STEP Rapport 42/2008.
- Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring*. Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Stortingsmelding nr. 31 (2007-08) *Kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet.
- Stortingsmelding nr. 11 (2008-2009): *Læreren. Rollen og utdanningen*. Kunnskapsdepartementet.
- Svedberg, L., (2002): Den lærende gruppen. I *Gruppepsykologi. Grupper, organisasjoner og ledelse*. Oslo: Abstrakt Forlag. (s. 308-334)
- Søreide, G.E. (2007): The public face of teacher identity – narrative construction of teacher identity in public policy documents. *Journal of Education policy*. Vol. 22, No. 2 (s. 129-146)
- Tobiassen, J. (2007): Ledelse, læringskulturer og innføring av nye vurderingsformer. I Fuglestad, O.L. & Lillejord S. (red.): *Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget. 4.opplag (s. 99- 117)
- Valle, R. (2006): Tydelighet og føyelighet. *Nordisk Pedagogikk*, Vol. 26, (s. 243-257). Oslo
- Vanebo, J.O. (2005): Omforming av offentlig sektor – kart og landskap i endring. I Busch, Johnsen, Klausen & Vanebo (red.): *Modernisering av offentlig sektor. Utfordringer, metoder og dilemmaer*. Oslo: Universitetsforlaget. 2.utgave. (s. 29-39)

Vibe, N., Aamodt P.O. & Carlsen, T.C. (2009): *Å være ungdomsskolelærer i Norge: Resultater fra OECDs internasjonale studie av undervisning og læring. (TALIS)*. (Vol. 23/2009). Oslo: NIFU STEP.

Vygotsky, L.S. (1978): *Mind and Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Wadel, C.C. (2007): Pedagogisk ledelse og utvikling av læringskultur. I Fuglestad, O.L. & Lillejord S. (red.): *Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget. 4. opplag. (s. 39- 56)

Weick, K.E. (1976): Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21, (s.1-9)

Welstad, T. (2011): Skoleledere som rettsanvendere. I *Rektor som leder og sjef – om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget. (s. 119- 146)

Vedlegg

I. Relasjonen mellom Fire-prosjektet og egen masteroppgave

Masterstudenter ved ILS ble invitert som deltakere i prosjektets datainnsamling våren 2010. Studentene ble fordelt på de 10 skolene i prosjektet. For hver av gruppene av studenter varte datainnsamlingen i tre dager og foregikk på én av skolene. Skolene representerte hele grunnopplæringen og utvalget av skoler hadde variasjon som ett viktig kriterium. Selv valgte jeg å delta på en videregående skole fordi jeg ønsket å avgrense forskningsspørsmålene mine til dette skoleslaget, både av hensyn til omfanget av en masteroppgave og av egen interesse.

Forut for innsamlingen av data fikk alle deltakerne i prosjektet innføring i de etiske retningslinjene for gjennomføring av undersøkelsen og meldeplikten til NSD som prosjektet hadde ivaretatt. Etter innsamling av data fikk deltakerne i prosjektet tilgang til felles database.

Deltakere i prosjektet fikk målrettet skolering på to seminarer hvor temaet var FIRE-prosjektet. Denne skoleringen omfattet:

1. Lesing av de to første delrapportene: "Det nasjonale styringsnivået. Intensjoner, forventninger og vurderinger (Sandberg og Aasen, 2008) og "Kunnskapsløftet – tung bør å bære?" (Møller et al., 2009).
2. Spesifikk metodeopplæring knyttet til observasjon og intervju. Gjennomgang av prosjektets intervjuguide og registreringsskjemaer for observasjon av ledermøter og klasseromsundervisning.
3. Opplæring i bruk av digital opptaker, transkriberingsprogram og transkribering.
4. Todagers prosjektseminar hvor ulike analysestrategier ble presentert etter at transkripsjonsjobben var gjort.
5. Valg av eget prosjekt med egne problemstillinger, men innenfor den overordnede problemstillingen i FIRE-prosjektet.
6. Arbeid med egen prosjektbeskrivelse.

Dokumentanalysen er gjort uavhengig av deltakelsen i FIRE-prosjektet og er en selvstendig analyse av de to dokumentene og som ikke har vært gjenstand for en grundig tekstanalyse i prosjektet. Intervjuene er analysert ut fra egne forskningsspørsmål og utforsker nye aspekter ved den informasjonen som ble samlet inn i FIRE-prosjektet.

II. Intervjuguide for skolenivået våren 2010

Utarbeidet 16. januar 2010

Generelt er vi opptatt av å få tak i **hvilke endringer** som har skjedd siden høsten 2007 da vi sist intervjuet rektor og en gruppe lærere ved skolen. Ut fra analysen av de første intervjuene vil runde nr. 2 vektlegge følgende temaer:

- Skolens arbeid med de grunnleggende ferdighetene
- Skolens arbeid med kvalitetsvurdering og oppfølging av elevenes læringsresultater
- Skolens arbeid med og deltakelse i kompetanseutvikling
- Roller og ansvarsdeling på ulike nivåer i gjennomføringen av Kunnskapsløftet

I vår rapport til Utdanningsdirektoratet basert på data fra 2007, oppsummerte vi følgende: Skolene er positive til innholdet i reformen, men det har vært frustrasjon over innføringstempo og manglende kompetanse for å gjennomføre Kunnskapsløftet. Skolene har også etterlyst tydeligere styringssignaler fra statlige og lokale utdanningsmyndigheter. Ifølge Utdanningsdirektoratet er det nå tydelige tegn til bedring. Blant annet er det utarbeidet fagspesifikt veiledningsmaterielt til støtte for det lokale arbeidet med læreplanene, og skolelederne mener dette vil støtte lærerne i deres arbeid med læreplanene.

- *Kommentarer? På hvilke måter fungerer dette som en støtte?*

Skolens arbeid med de grunnleggende ferdighetene

Vi repeterer hva som kom fram i det første intervjuet og spør har det skjedd endringer i forhold til det som kom fram i 2007? (her bruker vi transkripsjonene som forberedelsesgrunnlag, og ev. konklusjoner fra delrapport 2).

- Hva har dere arbeidet med i forhold til de fem grunnleggende ferdighetene? Beskriv.
- Hvordan har dere arbeidet med dette? Gi noen eksempler.
- Er dette et diskusjonstema på fellesmøter i kollegiet? I tilfelle ja, hva og hvordan?
- Skolering i forhold til dette? Kollektivt i hele personalet, individuelt, gruppevis? Eksterne kurs, interne kurs? Erfaringsdeling?
- Hva trengs for at arbeidet med grunnleggende ferdigheter skal gi et løft i skolen?

-
- Har dere noen erfaringer med å arbeide med elevtekster på tvers av fag? Eksempler?
Hvis ja, hvordan håndterte dere karaktersettingen? (både i naturfag og norsk?)
Ev. oppfølgingsspørsmål:
 - Hva med IKT som pedagogisk verktøy? Hva og hvordan? Eksempler?
 - Hvordan arbeider dere for at elevene skal kunne uttrykke seg muntlig på en god måte? Eksempler. Har dere noe samarbeid på tvers av elevgruppene når det gjelder muntlig ferdigheter?

I vår rapport oppsummerte vi at reformen er blitt en tung bær å bære, spesielt for små og mellomstore kommuner. Utdanningsdirektoratet ser flere tegn til at også små kommuner styrker sin kapasitet til å realisere Kunnskapsløftet på en god måte. Et bidrag i denne sammenheng er et veilederkorps som i regi av Utdanningsdirektoratet skal bistå med innføringen av reformen. Erfaringene fra prøveprosjektet viser så langt at veilederkorpsen gir positive virkninger for skolene som deltar. I tillegg er det utviklet et varig system for videreutdanning.

- *Kommentarer? Har dere erfaringer å vise til i denne sammenhengen?*

Skolens arbeid med og deltakelse i kompetanseutvikling

Vi repeterer hva som kom fram i det første intervjuet og spør har det skjedd endringer i forhold til det som kom fram i 2007? (her bruker vi transkripsjonene som forberedelsesgrunnlag, og ev. konklusjoner fra delrapport 2)

- Hva slags etterutdanning / skolering har du deltatt i det siste året? Deltok flere fra skolene samtidig? Hva var verdifullt?
- Var innholdet pålagt av andre, eller var det noe du hadde valgt selv?
- Hvordan er forholdet mellom individuell og kollektiv kompetanseutvikling?
- Hva slags type forpliktelser er knyttet til deltakelse på eksterne kurs? Rutiner for tilbakemelding til kolleger?
- Er det kommunale/fylkeskommunale satsningsområder som påvirker organiseringen av kompetanseutvikling

I vår rapport henviser vi også til TALIS-undersøkelsen som ble offentliggjort høsten 2009 hvor det konkluderes at norsk ungdomsskole karakteriseres ved å ha en svakt utviklet oppfølgingskultur. På dette feltet hadde ikke vi klare funn fra 2007, men vi ønsker å undersøke dette aspektet nærmere nå.

- *Kommentarer? Gir konklusjonen fra TALIS-undersøkelsen gjenkjenning? Hva gjøres eventuelt lokalt på denne skolen når det gjelder tilbakemelding til lærere og elever, og hva slags tilbakemelding får skoleleder av sine overordnede?*

Skolens arbeid med kvalitetsvurdering og oppfølging av elevenes læringsresultater

Vi repeterer hva som kom fram i det første intervjuet og spør har det skjedd endringer i forhold til det som kom fram i 2007? (her bruker vi transkripsjonene som forberedelsesgrunnlag, og ev. konklusjoner fra delrapport 2)

- Hva slags rutiner har skolen for oppfølging og kontroll av lærernes arbeid?
- Er det systemer for å belønne godt arbeid på skolen? Gi eksempler
- Hvordan vurderes elevenes resultater i relasjon til de faglige kompetansemålene?
- Er det et skoleanliggende eller er det opp til den enkelte lærer?
- Hvordan blir dette tematisert i lærernes fellesskap?
- Hvordan trekkes elevene med i vurderingen?
- Hvordan informeres foreldrene om barnas utvikling og resultater?
- Hvordan ivaretas prinsippet om tilpasset opplæring i vurderingen?
- Hvordan brukes ulike typer verktøy? (Nasjonale prøver, Internasjonale sammenligninger som PISA og TIMSS, PIRLS, lokale verktøy, enten laget kommunalt eller på skolen) og hva slags nytte de opplever disse verktøyene har.
- Hvordan organiseres elevsamtalen?
- Er det noen tiltak i denne sammenhengen som er iverksatt på grunn av Kunnskapsløftet?

I vår rapport konkluderte vi med at det ikke er gode forbindelser mellom styringsnivåene.

Sett fra skolenivå kommuniserer verken skoleeiere eller nasjonalt nivå tydelig nok hvordan Kunnskapsløftets elementer skal virke sammen for å styre kvaliteten i skolen.

Utdanningsdirektoratet har de siste par åra jobbet systematisk for å få til en god dialog med alle som er omfattet av reformen og lytte til erfaringer.

-
- *Kommentarer? Har dere erfaringer å vise til i denne sammenhengen?*

Roller og ansvarsdeling på ulike nivåer i gjennomføringen av Kunnskapsløftet

Vi repeterer hva som kom fram i det første intervjuet og spør har det skjedd endringer i forhold til det som kom fram i 2007? (her bruker vi transkripsjonene som forberedelsesgrunnlag, og ev. konklusjoner fra delrapport 2)

- Hvordan vurderer du styringen av skolen fra nasjonalt nivå? Har det skjedd noen endringer på grunn av Kunnskapsløftet?
- Hva slags hjelp og støtte gis fra nivået over når det gjelder gjennomføringen av Kunnskapsløftet (for eksempel tilbud om kompetanseutvikling, veiledning, tilrettelegging for erfaringsdeling på tvers av skoler, nettverksbygging osv.)?
- Hvordan vurderer du den faglige støtten som skoleeier/skoleleder gir? På hvilken måte har nye tiltak hjulpet reformen i gang?
- Har reformen ført til noen endringer i den rollen som skolens øverste leder har? Hvis ja, hvilke endringer?

Helt til slutt:

- Hvis du sammenlikner hvordan det er å jobbe ved skolen i dag, sammenliknet med for tre år siden (før august 2006) - Er det noen forskjeller du vil fremheve? Hvordan vil du i tilfelle forklare forskjellene?
- Som oppsummering, hvilke endringer samlet sett vil du si har kommet som et resultat av Kunnskapsløftet? Hva vurderer du som de mest positive endringene? Hva vurderer du som mer problematiske endringer?

Etterord

Ledelse er et eklektisk fagfelt og kan derfor studeres i lys av forskjellige teoretiske perspektiver og i forskjellige kontekster. Ordet ledelse opptrer derfor i mange språklige sammensetninger med betegnelser som faglig ledelse, administrativ ledelse, pedagogisk ledelse, dialektisk ledelse, monologisk ledelse, demokratisk ledelse, distribuert ledelse, delegert ledelse, tydelig ledelse, føyelig ledelse osv. Listen er ikke fullstendig, men den kan kanskje illustrere min begrunnelse for at jeg har valgt ikke å oversette Ortons og Weicks engelske uttrykk "enhanced leadership" med en konsistent bruk av en norsk betegnelse. Den leksikalske betydningen av ordet kan oversettes som "forsterket" ledelse, men jeg synes ikke dette er en god oversettelse for mitt formål i denne oppgaven. Ordet "forsterket" har for meg konnotasjoner til kontekster som er noe fjernt fra skolen.

Noe av den samme vanskeligheten oppstod med de to andre betegnelsene. For "shared values" kunne en kanskje bruke det norske "verdier", men det synes jeg ikke er så nøytralt som det engelske og hvis jeg bruker "mål", fikk jeg problemer med å finne et godt norsk ord for "focused attention" som jeg kunne tenkt meg å oversette med "målrettet ledelse" eller kanskje også "resultatorientert ledelse". Men "målrettet" eller "resultatorientert" er for en økonom helt sikkert noe annet enn for meg som pedagog? Forhåpentligvis gir selve teksten innhold til de engelske uttrykkene, og det ble viktigere for meg enn å oversette dem til norsk.